

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Supervisão Pedagógica VS Inspeção Escolar: do Espaço Académico à Aldeia de
Profissionalização

Timoteo Victor Imbali

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Trabalho de Projeto Orientado pela Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Supervisão Pedagógica vs Inspeção Escolar: do Espaço Académico à Aldeia de
Profissionalização

Timoteo Victor Imbali

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Trabalho de Projeto Orientado pela Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda

2020

Este trabalho, integrado no Mestrado em Educação, Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desenvolveu-se nas instalações da Universidade Católica da Guiné Bissau (UCGB), nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Faz parte do Projeto “Cultura i nô balur - uma estratégia de Educação para a Cultura na Guiné-Bissau” que decorreu entre junho de 2016 a agosto de 2020, na Guiné-Bissau. Foi promovido pela ONG FEC – Fundação Fé e Cooperação e subsidiado pela União Europeia, Misericórdia e Instituto Camões.

Agradecemos a todos os que criaram as condições para que este mestrado se realizasse nas melhores condições possíveis e em particular à Reitora da UCGB, Professora Zaida Pereira e ao técnico da FEC Professor Everton Dalmann.

Site do projeto: <http://www.fecong.org/project/cultura-i-no-balur/>

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela sua gratuita clemência com que me acompanhou com saúde e holística força que todo este trabalho se tornasse um produto ao dispor dos futuros leitores.

Agradeço à minha pontual e viva orientadora, Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, pelas suas sábias sugestões e acompanhamento neste trabalho em particular, e por me fazer compreender o processo de feitoria de trabalho científico em geral.

Agradeço aos professores e estudantes participantes no estudo: Diretor, Participante B, Participante C, Participante D e Participante E, pelo tempo dispensado e pelos seus imensuráveis contributos.

Agradeço aos meus professores da Pós-Graduação e do Mestrado pela partilha de saberes e pelo crescer profissional que fizeram apilarar em mim.

Agradeço aos meus filhos, Godwill, Nicanor e Blessing, por tolerarem as minhas ausências. Sem me esquecer de agradecer ao meu pai e à minha mãe pelos encorajamentos que me deram.

Agradeço à minha esposa pelo apoio incondicional.

A todos aqueles que, duma forma indireta, vitalizaram esta obra...

UM BEM-HAJA.

Resumo

O presente trabalho de projeto, sob tema, *Supervisão Pedagógica VS Inspeção Escolar: do Espaço Acadêmico à Aldeia de Profissionalização*, visa analisar as concepções que os participantes têm dos conceitos da supervisão pedagógica e da inspeção escolar e suas traduções nas práticas docentes e no desempenho dos estudantes.

O trabalho optou por uma metodologia predominantemente descritiva, de natureza qualitativa, virada para o paradigma interpretativo em modalidade de estudo de caso, pois o trabalho visa pormenorizar a compreensão que os participantes têm dos conceitos de supervisão pedagógica e inspeção escolar e descrever as opiniões dos mesmos sobre as práticas associadas a estes conceitos na realidade da Guiné-Bissau, confinado a uma escola de formação inicial de professores para o terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Para a realização da recolha de dados aplicámos as fichas de caracterização da instituição e dos professores participantes no estudo e os guiões de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados de opiniões. Para análise de dados estruturais recolhidos através das fichas aplicamos a técnica de estatística descritiva, utilizando algumas tabelas para ilustrar os aspetos analisados. Aos protocolos das entrevistas fizemos análise de conteúdo, baseada na metodologia proposta por Bardin.

Apurou-se que a supervisão pedagógica encontra-se ausente ao nível interno. Os dados de opinião apontaram para a existência de supervisão formal vertical, dos professores aos candidatos ao professorado em fase de prática científico-pedagógica. Os dados de opinião dos participantes revelaram o desconhecimento do conceito de supervisão pedagógica por uns e, para outros, assumiram três significados que variaram de participante para participante: seguimento para melhoria de ensino e aprendizagem; acompanhamento aos estudantes no último ano de curso; e apreciação de técnicas pedagógicas dos professores. A inspeção

escolar era, para quatro dos participantes, um sistema de fiscalização do funcionamento de sistema escolar e era um conceito não familiar para um.

Palavras-chave: Inspeção escolar, Supervisão pedagógica, Trabalho de projeto, Estudo de caso

Abstract

The present project work, under the theme, *Pedagogical Supervision VS School Inspection: from the Academic Space to the Village of Professionalization*, aims to analyze the participants' conceptions of the concepts of pedagogical supervision and school inspection and their translations in teaching practices and in the performance of students.

The work opted for a predominantly descriptive methodology, of qualitative nature, turned to the interpretive paradigm in case study design, since the work aims to detail the understanding that the participants have of the concepts of pedagogical supervision and school inspection and describe their opinions about the practices associated with these concepts in the reality of Guinea-Bissau, confined to a school for initial teacher training for the third cycle of basic education and secondary education.

To carry out the data collection, we applied the characterization sheets of the institution and the teachers participating in the study and the semi-structured interview guides to obtain opinion data. For the analysis of structural data collected through the forms, we applied the technique of descriptive statistics, using some tables to illustrate the analyzed aspects. We conducted content analysis of the interview protocols, based on Bardin's methodology.

It was found that pedagogical supervision is absent internally. Opinion data points to the existence of formal vertical supervision, from future teachers in the phase of scientific-pedagogical practice. The opinion data of the participants revealed the ignorance of the

concept of pedagogical supervision by some and, for others, it assumed three meanings that vary from participant to participant: follow-up to improve teaching and learning; accompaniment to students in the last year of the course; appreciation of teachers' pedagogical techniques. School inspection was, for four participants, a system for monitoring the functioning of the school system and was a concept unfamiliar to one.

Keywords: School inspection, Pedagogical supervision, Project work, Case study

Índice Geral

Índice	Página
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	vi
Lista de Figuras.....	viii
Índice de Quadros	ix
Lista de Abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo 1.....	4
Quadro Teórico de Referência.....	4
Origem, Conceções e Modelos de Supervisão	4
A Supervisão e a Inspeção - uma Mitificação Originária.....	10
Facilitadores e Constrangedores do Desenvolvimento Profissional Docente	11
Narrativas Autobiográficas e Desenvolvimento Profissional Docente	14
Enquadramento Legal do Tema.....	14
Capítulo 2.....	16
Metodologia	16
A Caraterização da Escola e dos Participantes no Estudo	17
Técnicas de Recolha de Dados	19
Procedimento de Recolha de Dados	19
Inquérito por Entrevista	20
Técnicas de Análise de Dados	22
Análise de Conteúdo.....	22
Estatística Descritiva	24
Capítulo 3.....	25
Apresentação e Análise dos Resultados	25
Dados de Caraterização	25
Dados de Opinião	40
Conclusão e Reflexão Final	59
Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial- uma Perspetiva Evolutiva ...	59

A Utilidade de Modelos de Supervisão Pedagógica para a Docência	61
Supervisão Pedagógica VS Inspeção Escolar – Uma Mitificação Concetual.....	62
Breve Análise Documental e Contextual da Problemática	63
Contributos VS Limitações Para o Desenvolvimento Profissional Docente	65
Limitações do Estudo.....	67
Pistas para Futuras Investigações / Esboço de Plano de Melhoria	68
Referências.....	69
Referências Bibliográficas	69
Referência Legislativa	73
Apêndices	74
Apêndice A	74
Apêndice B.....	79
Apêndice C.....	82
Apêndice D	85
Apêndice E.....	88
Apêndice F.....	91
Apêndice G	93
Apêndice H	98
Proposta de Melhoria da Prática de Supervisão Pedagógica para a Escola Estudada .	112
Introdução	
Contexto.....	112
Objetivo Geral	113
Objetivos Específicos	113
Metodologia.....	114
Proposta do Modelo de Melhoria da Situação Estudada	114
Pontos Críticos na Implementação do Modelo.....	116
Resultados Esperados.....	117
Breve Consideração Final	118
Referências.....	119

Lista de Figuras

Figura 1. Sala de Física VS Matemática	27
Figura 2. Sala de História VS Geografia	27
Figura 3. Sala de Informática	28
Figura 4. Biblioteca lado esquerdo	28
Figura 5. Biblioteca lado direito	28
Figura 6. Água Corrente	29
Figura 7. Entre um Edifício e a Direção	30
Figura 8. Lado Frontal da Escola	30
Figura 9. Distribuição dos Estudantes Finalistas do ano 2018/2019 por Especialidade e Género.....	33
Figura 10. Distribuição dos estudantes finalistas em 2018/2019 por região e género	34

Índice de Quadros

Quadro 1. Calendário das Entrevistas	20
Quadro 2. Total dos Docentes por Sexo e Grau Acadêmico	30
Quadro 3. Proveniência dos Finalistas por Especialidade e Sexo (M/F)	32
Quadro 4. Estatuto Profissional dos Docentes Participantes no Estudo	36
Quadro 5. Propostas Técnicas de Melhoria Profissional (confirmar nos apêndices F e G)....	37
Quadro 6. Análise de Conteúdo da Entrevista ao Diretor/Participante A	41
Quadro 7. Análise de Conteúdo da Entrevista ao PB	46
Quadro 8. Análise de Conteúdo da Entrevista à Participante PC	50
Quadro 9. Análise de Conteúdo da Entrevista ao Participante D	53
Quadro 10. Análise de Conteúdo da Entrevista à Participante E	55

Lista de Abreviaturas

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ENAC – Escola Normal Amílcar Cabral

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos

EUA – Estados Unidos de América

FEC – Fundação Fé e Cooperação

GEPASE – Gabinete de Estudo Planificação e Avaliação do Sistema Educativo

IGE – Inspeção Geral da Educação

PA – Participante A

PB – Participante B

PC – Participante C

PD – Participante D

PE – Participante E

SOS – Salvai as Nossas Almas (Save our Souls)

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

Introdução

O presente trabalho destina-se a analisar as concepções dos participantes no estudo sobre os conceitos de supervisão pedagógica e inspeção escolar e como estão ao corrente das suas práticas. Focámo-nos na origem destes conceitos, a sua concepção evolutiva e formas que foram adquirindo, a leitura comparativa de encaros à volta dos dois conceitos, e seus contributos no processo de desenvolvimento profissional. Para isso centrámos a nossa análise no contexto de uma escola de formação inicial de professores do 3.º ciclo e do ensino secundário, localizada em Bissau.

Definimos quatro objetivos específicos que orientaram o trabalho:

- (i) Caracterizar a escola onde se desenvolveu o estudo.
- (ii) Descrever as concepções que os participantes têm dos conceitos de supervisão pedagógica e de inspeção escolar.
- (iii) Analisar se os participantes diferenciam os conceitos em análise.
- (iv) Analisar como, na perspetiva dos entrevistados, se traduz na prática a concepção que têm da supervisão pedagógica.

A ideia do espaço académico à aldeia de profissionalização contém o espírito revelador de que o investigador pretende cingir o estudo no modelo de supervisão vigente na escola. O caso do estudo consiste em práticas científico-pedagógicas supervisionadas e avaliadas, cujas instruções teóricas se fazem dos docentes aos candidatos à docência, no último ano de cursos, dentro da instituição formadora de professores para o ensino básico do 3.º ciclo e do ensino secundário e que se concretizam em prática nas escolas, estabelecimentos de futura afetação dos candidatos.

Importa-nos usar o termo “de fato” para pôr à tona a pertinência deste trabalho de projeto visando revelar que nunca houve estudo, a nível do país, que subscreveu as exigências científicas descrevendo a problemática em causa. Aliás, o conceito de supervisão pedagógica é estranho à maioria das comunidades escolares da Guiné Bissau, embora seja de limitado conhecimento de um número muito reduzido de professores, como confirmado pelos dados de opinião dos participantes no trabalho.

A primeira razão para este estudo associa-se ao modelo vertical de supervisão empreendido pela escola com o intento final de avaliar a capacidade prática dos estudantes antes de se tornarem professores, pondo de lado toda a utilidade do modelo horizontal que, na ausência de formações contínuas do formador ao formando, podia ser um contributo rico para o desenvolvimento tanto profissional quanto institucional. Trata-se de uma supervisão de monitoramento e avaliação dos ensaios estudantis para colocar à prova os seus pré-requisitos, precursores, para a vida profissional. A escola onde se desenvolveu o estudo é a única que oferece as especialidades de que dispõe para a formação inicial de professores dos níveis anteriormente referidos de ensino existente na Guiné-Bissau.

A segunda razão para o nosso trabalho de projeto é a necessidade de revelar se os participantes concebem de forma diferenciada ou não o conceito da supervisão pedagógica em relação ao da inspeção escolar e como essas concepções se traduzem na prática.

No que concerne à abordagem do problema adotámos a metodologia qualitativa, focando-nos na compreensão de conteúdo dos dados recolhidos. Como defende Minayo (2001, citado por Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Tratando-se de um Trabalho de Projeto o estudo tem também uma natureza aplicada, pois apresentamos no final uma proposta para solucionar alguns dos problemas detetados durante a primeira fase do estudo.

O trabalho está organizado em três capítulos que têm como objetivo enquadrar o problema na realidade da escola, espaço da concretização do trabalho, indo ganhar corpo nos dizeres de estudos anteriores cujos focos se afunilam entre aspetos em análise neste trabalho.

No *primeiro capítulo* apresentamos os resultados da análise bibliográfica e documental feitas sobre a problemática e os conceitos em estudo. Descrevemos a conceção evolutiva do conceito de supervisão pedagógica, os modelos que têm surgido ao longo do tempo em diferentes contextos educativos e suas finalidades. Abordamos ainda as diferenças dos conceitos de supervisão pedagógica e de inspeção escolar. Ainda neste capítulo referimos ao enquadramento legal e contextual com ênfase na realidade da instituição formadora de professores em destaque neste trabalho. Por fim apresentamos os contributos e as limitações da supervisão pedagógica e outros mecanismos prático-pedagógicos para o desenvolvimento profissional docente na escola.

No *capítulo segundo* descrevemos a metodologia adotada neste estudo que, como já referimos, se enquadra no paradigma qualitativo. Sendo um Trabalho de Projeto, tivemos em conta os resultados da caracterização da escola e das opiniões dos entrevistados para apresentar um primeiro esboço de plano tendo em vista superar as dificuldades registadas.

No *terceiro capítulo* apresentamos os resultados do estudo. Primeiro a caracterização da escola e dos seus recursos materiais e humanos. Depois as opiniões dos entrevistados sobre os conceitos em estudo na realidade daquela escola.

Por fim apresentamos as *principais conclusões* do estudo e, como já dissemos, um *esboço de plano* para superar as dificuldades encontradas.

Capítulo 1

Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo, vamos enquadrar o presente trabalho de forma coordenada para uma melhor apreciação das diferentes tentativas de definir o conceito de supervisão pedagógica na perspectiva da reflexividade e da colaboração. Pretende-se com este estudo tornar nítidas as interpretações à volta dos conceitos principais deste trabalho: a Supervisão Pedagógica e a Inspeção Escolar. Neste molde, vai-se estudar o conceito da supervisão pedagógica em suas diferentes dimensões, seus elementos facilitadores e dificultadores no processo de desenvolvimento profissional à luz do contexto educativo da Guiné-Bissau.

Origem, Concepções e Modelos de Supervisão

O termo supervisão é uma incrementação recente no setor educativo. Como Medina (2002, citado por Laranjeira, 2016, p. 7) afirma que a palavra supervisão teve origem no séc. XVII, sendo utilizada em diferentes áreas, algo que levou à ausência de uma definição concetual até àquela altura, embora ocupasse um grande espaço nos debates daquele tempo. Conforme Laranjeira (2016, p. 8), a nível internacional, a designação da supervisão no domínio da educação “remonta aos anos 30, tendo-se, contudo, vulgarizado a partir da década de 50 com o modelo de Supervisão Clínica nos EUA”. Nesta perspetiva, segundo a abordagem de Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 31), “o conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores.”

Ainda em relação ao surgimento do conceito de supervisão, dentro do espaço educativo português, Pita (2012, p. 6) refere que, em Portugal, o tema surgiu em 1987, por intermédio de Alarcão e Tavares. Passados quinze anos, dá-se a sua redefinição, associada à ideia de “escola reflexiva”. Doravante, a supervisão começou a ganhar espaço na formação

contínua e no desenvolvimento institucional. Daí, resultaram os conceitos desafiantes de autorreflexão, autoformação, autoquestionamento e autoavaliação.

Continuando a referir a origem do conceito de supervisão no contexto educativo português, Laranjeira (2016, p. 8) afirma que “foi Isabel Alarcão a pioneira, em Portugal, ao introduzir pela primeira vez, em alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, o conceito de supervisão em contexto de formação de professores.” Estes fatos significam que, se a supervisão foi uma introdução nova na educação nos EUA, e, um pouco depois, nos países europeus, é muito mais recente no continente africano, uma vez que o desenvolvimento da educação em África é uma fotografia um pouco escura da educação europeia e de alguma parte do continente americano.

Fialho (2016) concebe a supervisão como um processo:

Sustentado na observação de aulas, é usada em diversas fases do percurso profissional docente, configurando diferentes objetivos e modalidades com níveis de formalização distintos. Na iniciação da prática profissional (estágio pedagógico), com o propósito de ajudar o estagiário a “aprender” a ser professor; no período probatório ou período de indução profissional, para a integração do professor na comunidade educativa; em contextos de formação para aplicação/experimentação de novas estratégias em sala de aula; no âmbito da avaliação de desempenho docente, com fins meramente classificatórios; na tentativa de resolução de problemas, geralmente de natureza disciplinar, que surgem na sala de aula; em contextos mais ou menos formais de supervisão a pares ou de comunidade de prática, com o propósito de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional (p. 20).

Laranjeira (2016, p. 8) indica que após a coordenação de algumas investigações por Alarcão em 2007 na Universidade de Aveiro, esta concluiu em 2009 que a supervisão ampliou o seu campo de intervenção, passando a atuar em todas as dimensões da vida profissional docente.

Um outro conceito muito produtivo nos processos supervisivos é o da reflexividade. A reflexividade no processo de ensino e aprendizagem implica um Auto comprometimento de cada professor para com o seu exercício enquanto docente alimentado de vontade de se Auto formar, conhecendo a cada dia as suas limitações e tentar superá-las.

Dewey (1933, citado por Neto, 2010, p. 17), concebe a reflexividade (pensamento reflexivo) “como sendo uma forma especializada de pensar, a qual é caracterizada pela aceitação ou rejeição de algo enquanto razoavelmente provável ou improvável.”

Nóvoa (1991, p. 65) afirma que “em vez de procurar antecipar e controlar as situações educativas, a pedagogia insistirá na necessidade de os professores terem reações estratégicas adaptadas.” Isto é, a pedagogia do imprevisível aponta para uma necessidade de fácil adaptação, pois o que vai acontecer na sala de aula não pode ser previsto antes da aula ou antes da sua observação. Isso solicita uma intervenção da supervisão pedagógica a exercer por profissionais colaborativos e reflexivos. Parafraseando António Nóvoa, ser aprendente reflexivo no contexto educativo pressupõe o uso dos mecanismos de flexibilidade em refletir sobre o “aqui e agora do quotidiano educativo”, gerando, portanto, soluções requeridas por aquele momento.

Valli (1992, citado por Neto, 2010, p.19) justifica a não inclusão da reflexividade nos programas de formação, porque os autores desses programas consideram que os professores, de um modo geral, são pensadores reflexivos. Em relação à defesa de Valli, a opinião contrária de Neto é indispensável. Na conceção de Neto (2010, p. 19) “o pensamento reflexivo tem de ser estimulado”. Neste sentido, alinhando com a ideia de Ponte (2002, p. 7)

que foi mais longe por referir que a reflexividade docente deve, mais do que ser estimulada, produzir novos conhecimentos úteis em outras situações de aprendizagem. Não se trata duma simples reflexão. É, portanto, uma reflexividade complexa.

Partindo da leitura feita da obra da investigadora portuguesa Isabel Alarcão, por Laranjeira (2016), pode-se perceber que, em Portugal, a avaliação de desempenho docente tem sido utilizada como instrumento para levar os professores a aceitarem a responsabilidade de se tornarem autorreflexivos nas suas práticas letivas, isto é, uma autoavaliação forçada extrinsecamente. Contra esse espírito, Vieira (2009, p.34), deixou críticas ao referir que a supervisão pedagógica não pode ser determinada pelos condicionantes de avaliação de desempenho da dimensão meramente sumativa/inspetiva, exigência essa que advém das decisões políticas/administrativas, mas sim deve ser pela livre consciência dos professores. A supervisão pedagógica deve facilitar a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos de forma contínua com o cunho formativo e deve consubstanciar numa boa condição moral dos professores e numa necessidade de maior satisfação profissional mobilizada e sentida por eles.

Na tentativa de distinguir as modalidades de supervisão, Alarcão e Roldão (2008, citados por Fialho 2016, p. 20) anunciaram três estilos de supervisão: a vertical, mais formal; a horizontal de envolvimento interpares (colaborativa) e a auto supervisão, de natureza mais interpessoal.

A supervisão pedagógica é um mecanismo de acompanhamento dos profissionais em docência ao longo da sua carreira, desde a sua formação inicial até à infinita melhoria da prática profissional. É um processo que se pode adaptar e utilizar em ocasiões diferentes no contexto de educação, assumindo, assim, a função transformadora do sistema. No entendimento de Vieira (2009, p. 31), a última finalidade da supervisão pedagógica “será

compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à pedagogia, e trabalhar pedagogicamente no sentido de aproximar essa pedagogia da visão que se defende.”

De fato a reflexividade e colaboração, duas formas de supervisão, operam de forma conjugada. Portanto, Alarcão e Tavares (2010, citados por Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p. 49) aconselham que os supervisores, numa escola reflexiva devem “provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais”.

Para mostrar que a supervisão tem um espaço vasto de intervenção, Machado e Alves (2014, p. 5) apresentam a ideia de “escola reflexiva”, criada pela Isabel Alarcão, fruto de inspiração nas ideias de David Schon. A ideia por trás do conceito é convidar o professor a ser um profissional reflexivo, devendo encarar a escola como o espaço de exercício do professorado onde a supervisão passa a ter uma estrita relação com interação colaborativa e desenvolvimento profissional.

Sendo assim entendido por Alarcão e Tavares (1987, p. 16):

Como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional do professor; daí chamar-se-lhe também **ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**.

Conforme alguns especialistas, duas formas nucleares de supervisão (reflexiva e colaborativa) que se encontravam anteriormente distantes das escolas, ganharam a dimensão ao longo da evolução do processo de supervisão. Quer dizer, a necessidade individual de

refletir à volta de tarefas singulares na prática profissional não deve desvalorizar a cultura colaborativa onde cada profissional comparticipa na construção da vida profissional de outrem. Contudo, a supervisão como um dispositivo profissional, do ponto de vista prático, é desconhecido no sistema de ensino guineense.

Falando de formas de manifestar a supervisão, de acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30), “assumimos a supervisão, no campo da educação, sedimentada em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação”. De fato, o momento de pré-observação corresponde à oportunidade para o supervisor contribuir para a planificação de aula, dando os seus pareceres ao professor, seguindo para acompanhar a ação pedagógica deste, registando os pontos negativos e positivos da aula em observação e reflexão lideradas pelo supervisor e terminando em feedback avaliativo à atuação pedagógica do supervisionado.

Ferreira e Fernandes (2013, p. 2623) sublinham que o processo de supervisão “exige entrega, envolvimento e partilha, assumindo-se o supervisor como o principal elo entre todos os agentes educativos.” Neste caso, não se trata de uma entrega imposta, é uma entrega voluntária com vista a alicerçar a cultura reflexiva e colaborativa e inovadora nos docentes, resultando, daí, a promoção das práticas supervisivas.

Dentro dos desafios de educação de qualidade para todos:

A escola deve ser assim, dentro de um conceito de qualidade de natureza eco desenvolvimentista e humanista, um lugar que busca incessantemente uma visão para a educação que sustente elevados padrões académicos, as parcerias e o diálogo com as famílias e comunidade, práticas de monitorização e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes educativos, mas também uma escola capaz de atender e responder à diversidade (Moreira, 2015, p.51).

O espírito de inclusão anunciado por Moreira (2015, s/p) requer o envolvimento de todos os atores cujas vozes podem fazer uma diferença importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como no processo de investigação sobre a prática docente.

Não se adianta fazer autorreflexão sem pensar em avaliação que outros têm por direito de fazer da sua prática pedagógica. A autora (Moreira) foi ainda um pouco mais longe afirmando, “para mim, qualidade na educação é, na linha do que é defendido acima, equidade e inclusão”. Entretanto, como se sabe, fazer equidade e inclusão implica disponibilizar recursos adequados, pois a supervisão não se faz no vazio. A investigadora em referência referiu que a escola deve ter condições materiais e físicas adequadas e um ambiente acolhedor.

A abordagem anterior pode servir de alicerce para que, na linha de pensamento de Ponte (2002, p. 7), a investigação sobre a prática possa ter dois objetivos principais: visar principalmente alterar algum aspeto da prática, ou procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática.

A Supervisão Pedagógica e a Inspeção Escolar

A confusão na maneira de encarar a supervisão e a inspeção pode estar ligada à etimologia da própria palavra. Como Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30) mostraram como o termo supervisão integra duas palavras de origem latina onde “super” significa sobre e vídeo significa ver, fato que se alinha com a sua interpretação linear, dando azo à sua conotação com a ideia de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar, chefiar, comandar, entre outros termos que se assemelham a essa ideia.

A recordação de Fialho (2016, p. 16) faz lembrar que a supervisão, inicialmente, associava-se à inspeção virada para controlo e autoritarismo. Só a partir dos anos 90 é que começou a ganhar novos significados. Entretanto, na realidade guineense, os dois conceitos:

o de supervisão e o de inspeção devem ser compreendidos e diferenciados, que é objetivo fundamental deste trabalho de projeto. Reconhecemos que a supervisão não ganhou ainda uma expressão plausível nas escolas, institutos e universidades do nosso país, a Guiné-Bissau.

Cavalcanti (2018, p. 16) mostrou abrangência do termo, quer dizer, a nomenclatura “Supervisor Escolar” aparece pela primeira vez no Brasil na década de 70 com a Lei 5692/71, e declarou que, até àquela altura, a supervisão escolar englobava todas as atividades de assistência técnica pedagógica e de inspeção administrativa.

Na verdade, a palavra supervisão aplicava-se anteriormente em outros setores diferentes do da educação, e esta razão continua a permitir a interferência dos procedimentos inspetivos no seu uso prático. A lição histórica, relativa à supervisão, apresentada por Cavalcanti (2018, p. 15) aponta que, “oriundo do período industrial, o conceito de supervisão estava relacionado às práticas de repressão, fiscalização e controle, no sentido de melhorar o modo de produção”, isto deixou evidente que a supervisão não era concebida como apoio à melhoria contínua em execução de uma atividade, mas sim como um processo de responsabilização aos supervisionados pelas suas atividades. A transferência linear dessa concepção, sem uma correta transposição didática para o domínio da educação, pode produzir graves erros e consequentes danos pedagógico-supervisivos.

Facilitadores e Constrangedores do Desenvolvimento Profissional Docente

As práticas supervisivas de natureza interna e colaborativa encontram-se ausentes nas escolas de formação inicial dos professores da Guiné-Bissau, fato que pode contribuir para baixar a qualidade da preparação dos mesmos. Isto, em conformidade com o que Neto (2010, p.10) sublinhou ao lembrar que, até à década de 90, “poucos estudos existiam que concilhassem a supervisão pedagógica com o desenvolvimento da reflexividade dos professores em formação

inicial.” A ação de supervisão pedagógica deve ter início a partir do espaço acadêmico donde os professores que o sistema deseja formar são oriundos.

As razões para escolha da profissão docente são pilares que podem “entortar” ou acelerar o processo de desenvolvimento na profissão. O desenvolvimento profissional de um docente passa por uma abertura de si para com a aprendizagem em exercício. Se a escolha da profissão docente for por azar o fraco desempenho profissional terá maior probabilidade de acontecer. Em Tusin (1999, citado por Oliveira, 2004, p. 6) “as motivações que levam o futuro professor a decidir-se por esta profissão desempenham um papel importante na forma como este encarará a formação inicial e como se dedicará, posteriormente, à sua atividade profissional”. Nisto, se a supervisão colaborativa requer a disponibilidade de cada membro do coletivo, essa disponibilidade deve ser desde o momento de moratória psicossocial para sair da incerteza na tentativa de escolher a profissão.

Para Glickmam (1995, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, em Fialho 2019, pp. 19-20) a supervisão é uma “função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação.” Por isso, uma escola que deseja viabilizar o seu progresso deve inventariar os mecanismos necessários para a supervisão e apropriar as condições para a sua plena instalação. Para Smith (1984, citado por Alarcão, 2007, p. 126), “nesta alternativa, a única razão para a existência de supervisores é assegurar que os recursos físicos, intelectuais e emocionais, de que os professores necessitam para dar sentido à sua pedagogia, estão disponíveis.”

Luwisch (2002, s.p.) destacou a esquematização de Tishcher e Wideen (1990) que vêem no professor, no início de carreira, preocupado com a sobrevivência, seguindo-se depois um período em que este se foca nas estratégias de ensino e, por fim, centra a sua atenção nos resultados do aprendente. Nesta conceção, a esfera da supervisão redimensiona, aliás, todos os docentes chamados para participar na afirmação da sua fileira. Como Nóvoa

(1991, p. 66) havia apontado “a ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos”.

O isolamento na profissão do professorado é uma arma que pode desembarcar a estabilidade do processo de desenvolvimento profissional visto que nas escolas onde os professores são menos sensibilizados para uma abertura à interação interpessoal, interpares e intergrupo distanciam-se, portanto, da cultura de intervalorização das potencialidades de colegas do mesmo espaço de trabalho. Lembra-se aqui o dizer de Hargreaves (1998, p. 241), lamentando que nas culturas balcanizadas, infelizmente, “os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores elementares, de Química, ou de Educação Especial”. A prática de balcanização do trabalho docente, em relação aos professores que se encontram em período de indução, dentro do balcão de professores com fraca preparação pedagógica, torna-os muito vulneráveis ao abandono da profissão, ou a não curiosidade para uma melhoria permanente da qualidade da sua demonstração profissional.

A definição pessoal da profissão docente é um determinante importante para declarar o “eu profissional docente”. Blin (1997, citado por Madureira, 2012, p.57) reconhece a existência de um referencial comum a todos os docentes, onde cada um constrói um conjunto de representações profissionais que lhe servem de grelha de leitura e que lhe permitem dar sentido às atividades e ao contexto onde intervém. Partindo do apontamento de Blin, resta saber se todos os professores estão bem habilitados para criarem os próprios guiões de exercício docente. Entretanto, ainda que a resposta seja sim, este sim exigirá algum esclarecimento à volta de nível de satisfação que cada guião/grelha pode oferecer aos alunos. Mas, olhando para o caso da Guiné-Bissau, onde um grande número de professores não

dispõe de preparação pedagógica inicial e contínua, a resposta a esta questão fica como uma incógnita.

Narrativas Autobiográficas e Desenvolvimento Profissional Docente

A necessidade de se conhecer enquanto profissional em matéria de ensino é, para alguns estudiosos, indispensável. “Investigar a própria prática favorecerá o autoconhecimento e o que é mais importante, colocará os professores na condição de aprendizes” (Durand e Carvalho, 2015, s/p). Os mesmos reconhecem a existência de muitos aspetos e/ou assuntos a investigar e muitos saberes e fazeres com necessidades para produzir e partilhar. No entanto, essas notas mostram a razão para criação duma esfera não só de reflexão pessoal sobre a prática, bem como de intercâmbio de experiências nas comunidades escolares.

A construção da história de vida de um docente pode elevar o nível de compreensão da importância dessa profissão, também pode servir de barómetro individual que facilite uma redefinição de perfil próprio em busca de melhoria de trabalho, bem como contribuir na formação e reorientação pessoal e profissional de outrem em exercício docente e consequente desenvolvimento institucional. “Se narrar é um modo de organizar a nossa experiência, a escrita de si constitui-se um instrumento com potencial (trans)formador ” Teixeira (2010, p. 124).

Enquadramento Legal do Tema

A lei guineense da carreira docente reserva objetivos distintos à supervisão pedagógica e à inspeção escolar como duas áreas com necessidades de formações especializadas. Enquanto a Supervisão Pedagógica visa qualificar o pessoal docente para o exercício de funções de orientação e supervisão pedagógica dos professores e educadores de infância, a Inspeção Escolar destina-se qualificar o pessoal docente para a auditoria e controlo

nas vertentes administrativa, técnica e pedagógica (artigo 40º ponto 2, alíneas c e d da lei nº 6/2018 – lei do Estatuto de Carreira Docente).

Com este apontamento legal, pode-se encarar a supervisão pedagógica como um argumento docente para a sua progressão, sendo, nessa perspetiva, o seu sucesso, um determinante inegociável. Olhando para o pólo de promoção, vê-se uma imperatividade no cumprimento dos requisitos de tempo, participação em concurso público de vagas a apresentar e sucesso em exames de conhecimento (conforme previsto nas alíneas a), b) e c) do ponto 2 do artigo 22º da lei anteriormente referida).

A lei de carreira docente, em suas alíneas d) e e) do ponto 4 do artigo 30º, aponta acompanhamento e apoio à realização do período probatório e de orientação à prática pedagógica supervisionada a nível da escola como funções específicas de docentes.

Pode-se assumir que o assunto em destaque para este trabalho de projeto é documentado/legislado, ou seja, há uma base legal, portanto, de conhecimento da comunidade educativa guineense, embora esteja ainda ausente do contexto prático da comunidade escolar. A legislação aponta para uma diferenciação nítida de funções de um supervisor pedagógico em relação às de um inspetor escolar.

Já em seguida vamos apresentar o caminho percorrido, o objeto do estudo, os instrumentos de trabalho e os sujeitos que facilitaram a concretização deste trabalho de projeto.

Capítulo 2

Metodologia

A metodologia, no âmbito de um trabalho científico, é o caminho sistemático que se segue em busca de respostas às questões de pesquisa, dependendo de características que cada pesquisa apresenta. “Entende-se Metodologia como o estudo do método para buscar determinado conhecimento” (José & Maria, 2017, p.9). Nisso, a escolha de uma metodologia deve consultar o problema de pesquisa em seus aspectos indispensáveis.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.22) deve-se perceber que:

O conhecimento científico surge com Galileu Galilei (1564-1642). Os gregos já distinguiam no século VII a. C. a diferença entre o conhecimento racional (científico, mediado pela razão) e o conhecimento mítico, este inspirado pelos deuses e do qual se fala sem nenhuma preocupação em relação à prova dos acontecimentos.

A prova, a que os dois autores anteriormente citados se referem, são as evidências, ou seja, os dados que possam confirmar validades internas de hipóteses de investigação científica e que dá a oportunidade para uma generalização com vista a sua validação externa, tudo, com base numa metodologia que pauta pelo espelho da ciência. Aqui estamos a referir-nos ao método científico que fundou a ciência moderna: o método experimental. Contudo, outros métodos existem para responder às nossas perguntas de investigação: os métodos qualitativos e os métodos mistos, que são muito utilizados no contexto das Ciências Sociais, onde se inclui a Educação.

Neste capítulo, subdividido em cinco pontos, fazemos a descrição e a justificação de metodologia seguida. O primeiro contempla as opções metodológicas e a sua justificativa e o objetivo geral do trabalho. O segundo inclui a escola, os participantes e a sua caracterização.

O terceiro refere-se às técnicas aplicadas na coleta de dados. O quarto ponto trata das técnicas adotadas na análise de dados, onde a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin assumiu extrema importância. E o quinto ponto diz respeito à estatística descritiva em que a síntese dos resultados é o pano de fundo.

Este trabalho de projeto adota uma metodologia predominantemente descritiva, de natureza qualitativa que se orienta para o paradigma interpretativo, em modalidade de estudo de caso, pois o trabalho visa pormenorizar a compreensão que os participantes têm dos conceitos de supervisão pedagógica e de inspeção escolar e descrever práticas associadas a estes conceitos na realidade da Guiné-Bissau e as suas repercussões nas aprendizagens, confinado a uma escola de formação inicial de professores para o terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O estudo de caso foi, neste trabalho, imprescindível por três razões básicas:

- a) Quisemos tratar a problemática em geral com um estudo profundo e exaustivo;
- b) Trata-se da única instituição formadora de professores para o terceiro ciclo do ensino básico de que o país dispõe;
- c) Trata-se de um assunto até então sem acesso à pesquisa científica a nível do país.

Para a obtenção de dados secundários, que neles se consubstanciaria o trabalho de campo, optámos por pesquisas bibliográfica e documental.

Caraterização da Escola e dos Participantes no Estudo

Neste estudo, não escolhemos a escola aleatoriamente, nem entrevistamos as pessoas cujas experiências estão longe do conteúdo a que pretendemos clarear. Bem pelo contrário, escolhemos a única escola que faz formação inicial de professores para os níveis de ensino já referidos e os entrevistados mais capazes de nos fornecerem as informações necessárias para responder às perguntas do nosso estudo. Tratou-se de uma amostra de conveniência.

Para garantir a confidencialidade, o nome da escola não será revelado, mas faz-se o destaque para as suas características essenciais.

É um estabelecimento público de ensino superior não universitário, situado no bairro Missira, na capital Bissau. A maior parte dos seus estudantes é constituída por jovens das regiões, vindos de zonas rurais, filhos dos camponeses, que veem a escola como uma alternativa de fácil empregabilidade, sendo que não exige grande investimento (26.000xof anual) em propina. Oferece cursos de bacharelato formando professores de diferentes especialidades para o ensino básico do 3.º ciclo e o curso de licenciatura em língua portuguesa para professores do ensino secundário. A escola oferece também cursos intensivos gratuitos de inglês e de informática no quadro de apoio da Embaixada dos EUA ao programa de empoderamento feminino.

A escola funciona de manhã, à tarde e à noite. No ano 2018/2019, ano a que se reporta este trabalho, a escola tinha 1779 estudantes matriculados, incluindo os 458 novos estudantes embora tenha como capacidade máxima poder receber até 1725 estudantes. Conta com professores efetivos, novos ingressos em processo de efetivação e contratados por sete meses, geralmente, de janeiro a julho.

Os participantes para se realizarem as entrevistas foram selecionados com base nos seguintes critérios: natureza de função, mais tempo de serviço em função supervisiva, equilíbrio entre géneros. Portanto, uma amostragem de conveniência, ou seja, toda a seleção tomou em conta os objetivos do estudo. Participaram no estudo: o diretor da escola, de idade compreendida entre 35 e 38 anos, licenciado em língua portuguesa; um chefe de departamento, de idade compreendida entre 50 e 53 anos, de trinta e três anos em docência na escola, com licenciatura em economia; uma coordenadora de unidades curriculares, de idade compreendida entre 41 e 44 anos, de 9 anos em docência na escola, com licenciatura em

Ciências de Educação; um estudante e uma estudante de terceiro ano, último ano do curso de bacharelato em Matemática, de idades compreendidas entre 28 e 31 anos.

Técnicas de Recolha de Dados

Antes do trabalho de campo, de coleta de dados primários, fizemos um levantamento bibliográfico por forma a receber subsídios teóricos de outros investigadores e revimos a lei da carreira docente da Guiné-Bissau, os documentos normativos da Inspeção Geral da Educação, que foram a base da redação do capítulo 1.

Usámos, para recolha de dados, fichas de caracterização da escola que nos permitiram descrever os dados estruturais (número de salas e equipamentos, número de professores e de alunos, etc.) e entrevistas semiestruturadas aos participantes anteriormente referidos. As fichas de caracterização foram preenchidas mediante as disponibilidades dos participantes.

Procedimento de Recolha de Dados

O primeiro contacto com a escola foi um encontro com o diretor para o informar sobre o trabalho de projeto e o seu objetivo, e solicitar-lhe a assinatura da carta acordo e pedir-lhe a autorização para o início do preenchimento das fichas de caracterização dos professores que poderiam ser seleccionados para participar no estudo. Também foi-lhe pedido a autorização para entrevistar a dois docentes com funções supervisivas e a dois estudantes de último ano de uma das especialidades.

Os encontros para preenchimento das fichas serviram também de espaços para agendamento das entrevistas. Em dependência de disponibilidade dos participantes, exceto os estudantes, os agendamentos para começar o ciclo das entrevistas foram alterados quatro vezes porque a escola estava em processo de testes de admissão de novos estudantes em que os seleccionados se encontravam envolvidos (ver Quadro 1). As entrevistas foram gravadas

em Smartphone com duração entre 16 e 64 minutos em função de ritmo de resposta de cada entrevistado.

Quadro 1

Calendário das Entrevistas

Entrevistado	Data	Local	Duração
Diretor	20/01/2020	No próprio gabinete	12h09 – 12h58
Presidente do Conselho Científico e Chefe do Departamento de Física VS Matemática	23/01/2020	No próprio gabinete	11h04 – 11h53
Coordenadora das áreas Transversais	24/01/2020	No gabinete de emprego privado	13h11 – 14h15
Estudante A	04/03/2020	Numa das salas	14h02 – 14h18
Estudante B	04/03/2020	Numa das salas	14h24 – 14h48

A entrevista à coordenadora teve lugar no gabinete dela, no seu local de emprego privado, conforme a sua preferência para assegurar que a entrevista acontecesse num ambiente mais privado. Houve uma breve reunião com os dois estudantes sobre como a entrevista seria.

Inquérito por Entrevista.

Em relação às entrevistas optámos pela técnica de entrevista semiestruturada, pois partimos do conhecimento da realidade e da revisão bibliográfica, dos quais emergiram sete blocos temáticos ou categorias, mas demos liberdade de expressão a cada entrevistado, para emitir opiniões nas suas próprias palavras.

Os blocos temáticos a apresentar em seguida seguem a ordem de sequência dos objetivos do trabalho:

- i) Finalidades e objetivos da escola;
- ii) Relação entre os currículos e as experiências de aprendizagem;
- iii) Estratégias de ensino e aprendizagem adotadas na escola;
- iv) Concepções sobre supervisão pedagógica, avaliação e registo de trabalho supervisivo;
- v) As concepções dos participantes sobre a supervisão pedagógica e a inspeção escolar;
- vi) Os momentos de interação entre os professores e entre os professores e os superiores hierárquicos;
- vii) Monitorização, avaliação e a projeção do progresso profissional e institucional.

Os três primeiros blocos são pistas para compreender a visão, a missão e as estratégias pedagógicas típicas da escola e os últimos quatro são os aspetos do problema que este trabalho de projeto coloca no ponto de convergência de análise de todos os dados.

Para cada bloco formulamos os objetivos específicos e algumas questões tipo a fazer a cada entrevistado (ver apêndices D, E e F). O tamanho e a natureza dos guiões das entrevistas diferem em função das diferenças de condições dos participantes face à problemática.

A primeira entrevista deu-se com o diretor, no dia 20 de janeiro de 2020, no seu gabinete depois de quarta vez de adiamento, permitindo, em sequência, a entrevista com um chefe de departamento no dia 23, com uma coordenadora de áreas transversais no dia 24, nos seus respetivos gabinetes. Com os estudantes, as entrevistas só foram possíveis em março, duas semanas após o início de aulas, em seu tempo vago (ausência de professor), numa das salas de aula.

Técnicas de Análise de Dados

Para os dados estruturais recolhidos através das fichas, usámos a estatística descritiva, utilizando algumas tabelas e figuras para ilustrar os aspetos analisados e fizemos a conclusão de dados de cada tabela. Aos protocolos das entrevistas fizemos análise de conteúdo, seguindo a metodologia de Bardin.

Por forma a apresentar as contribuições dos participantes deste estudo, fizemos uma abordagem qualitativa das respostas de cada um e comparámo-las tanto entre os entrevistados como destes com as dos outros estudiosos cujos trabalhos são linhas de orientação para esta pesquisa. Para cada questão sublinhámos os aspetos-chave de respostas de cada participante e de obras de outros autores revistos para suportar teoricamente o trabalho. Os dados fornecidos pelo diretor ocuparão o primeiro cerco de análise tanto em apreciação dos dados estruturais como em os de opinião, podendo prosseguir à apreciação dos dados caraterísticos e de opiniões dos professores participantes, indo finalizar com a análise dos dados de opiniões dos estudantes.

Os dados são apresentados em folhas do Microsoft word, obedecendo a ordem dos objetivos específicos deste trabalho de projeto. Com isso, pretendemos fazer uma abordagem qualitativa da problemática de forma lógica.

Análise de Conteúdo.

Bardin (1979, citado por Silva e Pinto, 1986, pp. 103-104) refere que “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.” A análise de conteúdo do presente trabalho contém categorias, unidades de registo e/ou indicadores, organizados em ordem dos objetivos que orientaram a análise dos resultados obtidos.

Ainda, de acordo com Bardin (1977, p.31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos.” Quer dizer, análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens.

As respostas dadas às questões variaram de entrevistado para entrevistado dependendo de experiência em docência e de nível de familiaridade que cada um tem com o assunto em causa. No entanto, relação conteúdo-método-estudante, gestão pedagógica, Conceções sobre supervisão pedagógica e inspeção escolar e tipos de práticas supervisivas adotadas na escola, supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional e institucional, momentos de conciliação das práticas docentes e as estratégias de melhoria são aspetos que constituíram motivo que norteou o horizonte do trabalho e que nos permitiram inferir as essências de respostas de cada participante.

A leitura de cada protocolo baseou-se na ordem crescente das questões previstas para cada bloco temático dos guiões das entrevistas, começando do protocolo da entrevista ao diretor, seguindo-se ao do chefe de departamento de Física vs. Matemática, ao da coordenadora de áreas transversais e, por fim, aos dos estudantes. A sua leitura foi um suporte indispensável para a compreensão global e específica das conceções e para a identificação de respostas dos participantes.

Para uma melhor orientação e controlo em análise de conteúdos de cada uma das cinco entrevistas criámos uma tabela com três colunas, fazendo incluir categorias, subcategorias e unidades de registo e/ou indicadores. Para o diretor e os dois professores, o chefe do departamento e a coordenadora de áreas anteriormente referidos, foram concebidas sete categorias e quatro para os dois estudantes. As categorias correspondem à natureza de cada unidade de agrupamento de questões formuladas nos guiões das entrevistas.

Para cada tabela fizemos uma breve interpretação de conteúdos das unidades de registo e/ou indicadores à luz do contexto da escola e da revisão bibliográfica e documental. A sequência crescente das tabelas é respeitada nessas interpretações.

Depois das interpretações separadas das opiniões dos participantes, fizemos uma análise interpretativa e comparativa das conceções dos entrevistados com foco no quadro teórico de referência sem se descurar o nível de familiaridade que cada um tinha com os conceitos.

Fizemos também uma discussão para entrecruzar as opiniões dos participantes entre si e entre elas e os resultados das pesquisas documentais e bibliográficas

Estatística Descritiva.

Como referiu Gonçalves (2018, sp) “a estatística descritiva preocupa-se com a organização e descrição de dados.” Utilizámos esta técnica para descrever a escola e os seus recursos humanos, tendo como base os dados recolhidos por intermédio das fichas que se encontram em apêndices A, B e C.

Terminada a descrição da metodologia que facilitou a condução deste trabalho, prossegue-se à apresentação dos resultados no capítulo seguinte. Nesse capítulo, os detalhes dos levantamentos bibliográficos, documentais, de trabalho de campo e a sua comparação terão lugar.

Capítulo 3

Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo vamos apresentar os principais resultados do nosso estudo.

Começamos por descrever a caracterização da escola e dos participantes para depois apresentarmos os dados de opinião recolhidos por meio das entrevistas. No entanto, o quadro teórico de referência vai ser retomado.

Com base nas fichas de recolha de dados foi-nos possível caracterizar a escola e os seus recursos humanos e materiais. Através das entrevistas recolhidas conseguimos ter acesso às opiniões dos participantes sobre o objeto do nosso estudo: a supervisão pedagógica e a inspeção escolar. A documentação consultada e a revisão da literatura permitiram-nos enquadrar e interpretar as opiniões dos nossos entrevistados.

Segundo Ventura (2007, p. 386) os estudos de caso “ênfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.” Esta abordagem é tomada como referência para orientação deste capítulo.

Dados de Caracterização

A Escola.

O nosso estudo desenvolveu-se numa escola pública de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário situada na cidade de Bissau. Entrou em funcionamento no final dos anos 70, sendo a sua construção em 1979 e o edifício ainda se encontra em boas condições. A escola funciona em três períodos: de manhã, à tarde e à noite, com abertura às 08h00 e encerramento às 23h00.

A escola foi fundada para formar professores para o ensino básico três, mas depois veio a formar professores de língua portuguesa para o ensino secundário com o apoio do Instituto Camões (Instituição portuguesa). A escola oferece hoje os cursos de língua portuguesa (bacharelato e licenciatura) e os bacharelatos nas especialidades de História vs. Geografia, Física vs. Matemática, Biologia vs. Química, Desenho, Inglês e Francês, tendo, atualmente, 12º ano de escolaridade como o perfil de entrada dos candidatos.

A instituição está organizada assim: um diretor, um subdiretor, conselho diretivo, conselho científico, conselho pedagógico, serviço de estatística, serviço de finanças e secretaria geral. Existe associação de estudantes que acompanha as atividades diretivas, extracurriculares e académicas. Existe também uma organização sindical para defesa de direitos dos professores. Não existe serviço de atendimento aos pais, pois estes raras vezes procuram a escola.

Em relação ao pessoal não docente, o estabelecimento conta com uma financeira, três funcionários na secretaria geral (uma de sexo feminino), dois seguranças, um jardineiro, um eletricista e três mulheres de limpeza.

De ponto de vista financeiro, cada estudante paga uma propina anual no valor de 26.000 FCFA (vinte e seis mil xof, que corresponde a 39,6367 euros). O estado assume o salário dos professores. A escola beneficia de financiamento do Instituto Camões no montante de 30.000 euros por ano para subsídio dos professores da licenciatura em língua portuguesa.

A escola tem 23 salas, sendo 13 destinadas à docência e as restantes a gabinetes dos docentes e serviços de estatística e finanças. As salas de aula são distribuídas em função das especialidades, por serem diferentes em tamanho e em ornamentação. Existem quatro salas que, após os danos da guerra de 7 de junho de 1998, são preenchidas com carteiras individuais, mantendo as restantes nove em pedagogia tradicional, com carteiras duplas.

Todas as salas de aula dispõem de quadros negros fixados nas paredes e a uso de giz; existe também um quadro móvel para usos ocasionais, e há ventiladores em algumas salas. Pode-se notar que as salas das especialidades de Física vs. Matemática (Figura 1) e de Biologia vs. Química dispõem de aparelhos laboratoriais, mas que foram destruídos durante a guerra, e as da Geografia vs. História têm desenhos de mapas (Figura 2). As demais ficam ainda sem configurações associadas a especialidades.



Figura 1. Sala de Física vs. Matemática



Figura 2. Sala de História vs. Geografia

Existe uma sala de informática equipada com computadores de mesa (Figura 3) ligados à rede internet onde os estudantes podem fazer pesquisas e outros trabalhos acadêmicos. Dentro dessa sala estão expostas as fotos de todos os diretores que têm passado pela escola em ordem de anterioridade. Nessa mesma sala decoram os cursos intensivos de informática e de inglês, língua estrangeira, no quadro do programa de empoderamento feminino, uma vez que é um centro (*American Cornner*) suportado financeiramente pela embaixada dos EUA.



Figura 3. Sala de Informática

Existe também uma biblioteca instalada desde 2002 destinada apenas aos estudantes da especialidade de língua portuguesa (Figuras 4 e 5). Os restantes não têm acesso a livros e, portanto, a recolha de informações.



Figura 4. Biblioteca lado esquerdo



Figura 5. Biblioteca lado direito

A escola tem acesso a água corrente (Figura 6) casas de banho para docentes e não docentes e para estudantes, refeitório e cozinha que são apenas usados em ocasiões especiais.

Por isso, os estudantes que têm possibilidade financeira, alguns docentes e pessoal administrativo vão comer fora.

Existem computadores em alguns gabinetes, duas bolas para ocasiões desportivas, uma máquina fotocopiadora e duas impressoras, ventoinhas, dois aparelhos de ar condicionado na biblioteca, armários, dois retroprojetores que são usados no salão polivalente e em ocasiões especiais e um Televisor disponível na sala dos professores.



Figura 6. Água Corrente

O espaço exterior é descoberto, sem vedação, e usado duas vezes por dia, e está sob controlo de dois seguranças e um jardineiro. A escola dispõe de cadeiras improvisadas de cimento no recinto para uso dos estudantes e docentes em lazer. Na frente da escola e entre os pavilhões há mangueiros, palmeiras, acácias, amendoins e plantas de curta espécie (ver as figuras 7 e 8).



Figura 7. Entre um Edifício e a Direção



Figura 8. Lado Frontal da Escola

A figura 7 mostra a direção à direita e as salas de aula à esquerda. A figura 8 exibe a imagem da varanda da direção na zona frontal da escola que nas sombras das plantas existem cadeiras feitas à construção de cimento e com espaço para estacionamento de carros.

Recursos Humanos

Caraterização dos Docentes da Escola.

No Quadro 2 pode observar-se o número de professores existentes na escola no ano letivo de 2019/2020, distribuídos por género e grau académico.

Quadro 2

Total dos docentes por sexo e grau académico

Total	Sexo	%	Grau			
			Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutor
65	M: 58	89,23%	13	32	13	0
	F: 07	10,76%	0	06	01	0

Pode verificar-se no Quadro 2 que a maioria dos professores são do género masculino (quase 90% do corpo docente) e a sua maioria tem o grau de licenciado (cerca de 49%). Não há dados disponíveis sobre áreas de formação dos docentes, seus vínculos em relação ao governo e seus anos de serviço. A escola não tem nenhum docente com o grau de Doutor. Os 13 professores mestres são afetados assim: na especialidade de Física/Matemática dois; Biologia/Química três; Francês um; Geografia/História quatro; e Língua Portuguesa três. E os professores bacharéis trabalham nas seguintes áreas: três na especialidade de Física/Matemática; cinco na especialidade de Francês; dois na de História/Geografia; um na de Língua Portuguesa e dois na de Biologia/Química.

Com base nas informações antecedentes, a especialidade de Francês tem uma maior necessidade de superação de professores por obter maior número de bacharéis. A especialidade de História/Geografia, de acordo com o admissível no nosso país, está perto do mínimo aceitável para passar a emitir os certificados de licenciatura uma vez que tem quatro docentes com grau de mestre.

O formato no qual os dados levantados foram tratados não permite apresentar o número dos docentes licenciados por especialidade onde trabalham. Há dados apenas sobre disciplina/s que cada docente leciona.

Caraterização dos Estudantes.

Dos 1779 estudantes, 458 são os novos ingressos ao ano propedêutico, 419 estudantes do primeiro ano, 491 do segundo ano, 362 do terceiro ano e 49 do quarto ano de licenciatura em língua portuguesa. Os dados recebidos não permitem a contagem dos estudantes por género, ou seja, a escola não organizou os mesmos para essa leitura.

Os dados totais disponíveis não permitem criar as estatísticas sobre abandonos, falecidos e repetentes. Existem apenas os dados dos estudantes que concluíram cursos (ver

apêndice G). Nesta realidade, entre os finalistas do ano letivo 2018/2019 (estatísticas mais recentes), encontramos: 10 femininos e 87 masculinos da especialidade de Português Bacharelato, de idades entre 24 e 58 anos; quatro femininos e 17 masculinos da especialidade de Português Licenciatura, de idades entre 24 e 70 anos; 10 femininos e 24 masculinos da especialidade de Francês, de idades entre 28 e 51 anos; oito femininos e 39 masculinos da especialidade de História/Geografia, de idades entre 28 e 60 anos; quatro femininos e 38 masculinos da especialidade de Biologia/Química, de idades entre 23 e 49 anos; zero femininos e 51 masculinos da especialidade de Física/Matemática, de idades entre 30 e 45 anos; e quatro femininos e 60 masculinos da especialidade de Inglês de idades entre 22 e 57 anos.

Pode dizer-se que se trata de um corpo discente com uma grande amplitude etária que vai dos 23 aos 70 anos de idade e sobretudo do género masculino.

No Quadro 3 pode observar-se a origem dos estudantes finalistas no ano letivo de 2018/2019.

Quadro 3

Proveniência dos Finalistas por Especialidade e Sexo (M/F).

Região	B1	B2	B3	B4	C	G	O	Q	S	T	EFI	Idade
PB	6/1	5M	23/1	11M	13/4	1M	13/1	3M	-	6/1	6/2	24-58
PL	1M	2F	8/2	1M	4M	-	3M	-	-	-	-	24-70
FB	1F	4M	7/1	2F	6/2	1M	2F	-	-	4M	2/2	28-51
H/GB	1M	2/2	9/2	4/1	8/2	-	5M	4M	1F	4M	2M	28-60
B/QB	2M	1/1	7/1	2M	14/2	1M	7M	3M	-	1M	-	23-49
F/MB	3M	-	8M	3M	16M	-	12M	2M	-	6M	1M	30-47
IB	3M	8/1	21/2	4M	8/1	4M	7M	-	-	4M	1M	22-57
Total	16/2	20/6	83/10	25/2	69/11	7M	47/3	12M	1F	25/1	13/4	-----

Legenda: B1 = Bafata; B2= Biombo; B3=Bissau; B4= Bolama; C= Cacheu; G= Gabú; O= Oio; Q= Quínara; S= Senegal; T= Tombali; e EFI= Estudantes com Falta de Informações. PB= Português Bacharelato;

PL= Português Licenciatura; FB= Francês Bacharelato; H/GB= História vs. Geografia Bacharelato; B/QB= Biologia vs. Química Bacharelato; F/MB= Física vs. Matemática Bacharelato; e IB= Inglês Bacharelato.

Registou-se a presença duma estudante internacional, senegalesa, a fazer bacharelato em História vs. Geografia. Esse não é um caso inédito. Há um pequeno número de professores, de nacionalidade senegalesa no sistema, que tinham passado pela escola. A interpretação dos demais dados do quadro 3 remete-se para depois da sua representação gráfica nas Figuras 7e 8.

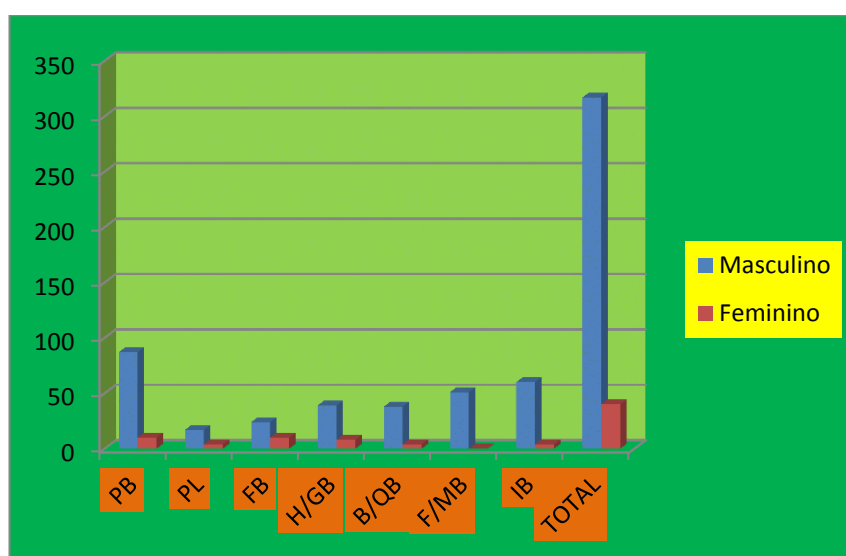


Figura 7 Distribuição dos estudantes finalistas do ano 2018/2019 por especialidade e género.

A figura 7 permite observar que a maioria dos estudantes que terminam os cursos para o 3.º ciclo e ensino secundário são do género masculino e esta tendência acentua-se nos cursos de ciências exatas, facto que se pode confirmar na escola a partir destes dados. Num universo de 51 estudantes que concluíram o curso em 2018/2019 não há presença feminina na especialidade de Biologia/Química e só quatro estudantes é que chegaram ao fim do percurso, muito embora não haver dados sobre o total de ingressos na primeira entrada aos cursos em 2016/2017. Há uma sentida presença, embora longe do total masculino, da camada feminina nos cursos de História/Geografia, Português Bacharelato, e Francês. Os critérios familiares de libertar jovens das regiões para a capital pode ser desvantajoso para as meninas, adicionando-

se aos casamentos forçados e à gravidez precoce, sobre o fato, cerca de 11,8% de jovens meninas (15-19 anos) já estão casadas ou vivem em união. Cerca de 28% das mulheres (de 20-24 anos) tiveram, pelo menos, um filho antes dos 18 anos (UNICEF, 2014, citado pela FEC, 2017, p. 13). Deve-se referir que se nota um grande número de meninas, que pode ser mesmo o grupo maioritário, nas escolas formadoras de professores para o ensino básico I e II (1.º e 2.º ciclos do ensino básico).

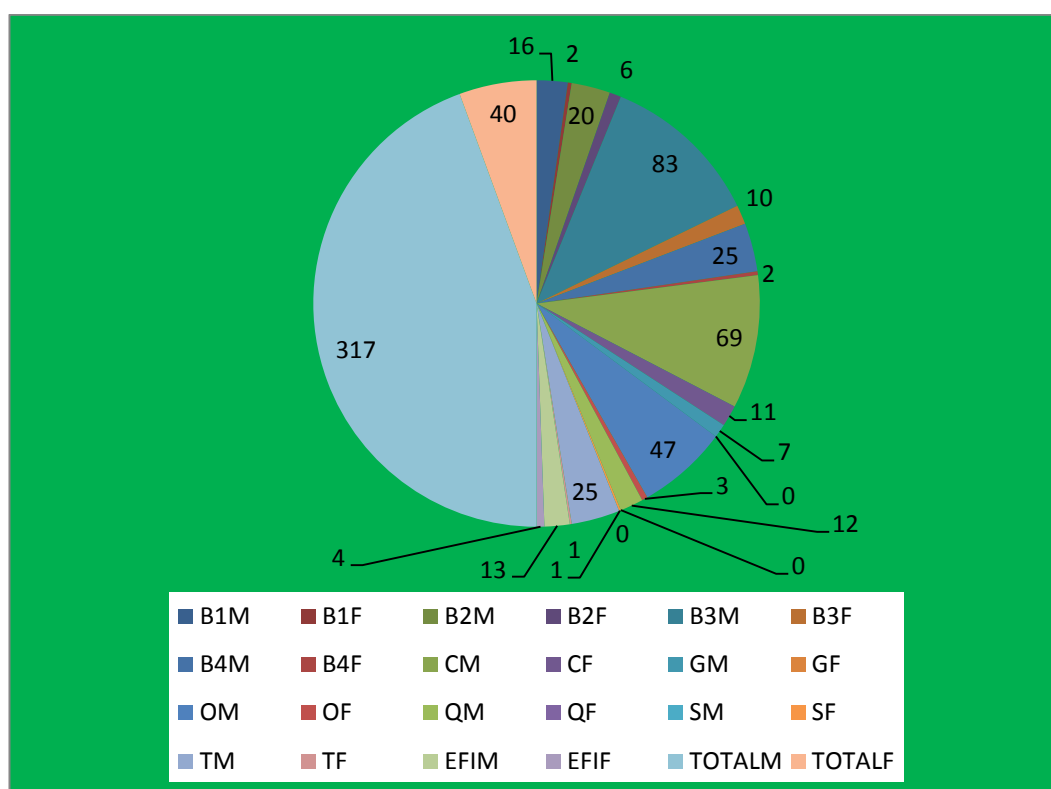


Figura 8. Distribuição dos estudantes finalistas em 2018/2019 por região e género.

Em relação à infraestruturação para formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico na Guiné Bissau estão instaladas as seguintes escolas: Escola Normal Amílcar Cabral (ENAC) em Bolama, Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro, Escola Normal de Educação Física e Desportos (ENEFD) e a Unidade de Ensino Tchico Té (para 3º ciclo). Estas são as escolas normais mais antigas que se juntam às três novas abertas em 2018/2019, uma por província. Estão instaladas para província norte em Cacheu, para a província leste em Bafatá e para a província sul em Buba. Atualmente, todas elas são

designadas de Unidades de Ensino com naturezas diferentes. A existência ou não de escola normal numa região pode estar relacionada com o volume de seus jovens que se deslocam para essa procura na capital.

A região de Bolama, zona insular, em comparação a todas outras, tem a mais pequena densidade populacional, mas configura-se na quarta posição. Pode-se perceber que apesar do seu isolamento, existe uma sensibilidade dos habitantes para terem uma escola de formação de professores. Esta situação também acontece na região de Cacheu que tinha uma escola (Máximo Gorki) criada logo após a independência em 1974, inicialmente em Cói e finalmente em Bula, cujos diplomados encontram-se todos em idade de reforma (Anuário Estatístico do GEPASE 2014/2015). Portanto, o prévio contacto com formação de professores pode exercer alguma influência na escolha dessa formação e consequente profissão do professorado.

A proximidade à escola conta muito no ingresso, visto que o Setor Autónomo de Bissau tem o maior número de estudantes, estando Oio no terceiro lugar depois de Cacheu. Estas duas últimas regiões são as mais próximas a Bissau depois da região de Biombo (região de menor superfície e densidade populacional).

A região de Gabú, a mais distante da capital, tem na atividade comercial a sua principal fonte geradora de rendimento, o que pode estar por trás de número mais baixo de aderentes a esta instituição. É a região de povoação fula, etnia essencialmente comerciante e de vida pastoral, ou seja, é um grupo étnico que faz contacto direto e constante com o dinheiro.

De acordo com o diretor, mais de 80% dos estudantes fala crioulo em casa. O português é falado nas aulas, na interação professor-estudante; o crioulo é usado entre os estudantes, entre os professores e entre professores e estudantes. As línguas étnicas são faladas ocasionalmente entre os estudantes. Existem dois estudantes, considerados pelo diretor, invisuais.

Em média, o rácio estudante-turma é de quarenta e dois. O rácio professor-aluno varia de especialidade para especialidade dependendo de plano curricular de cada um. O preenchimento das salas varia em função de ano de formação e de especialidade. Há salas predestinadas para apenas certas especialidades e anos de curso devido às suas características ornamentárias.

Caracterização dos Participantes Entrevistados.

Quanto às pessoas selecionadas para serem entrevistadas pode observar-se no Quadro 4 algumas das suas características.

Quadro 4

Estatuto profissional dos docentes participantes no estudo

Função	Anos de serviço na escola	Docência	Grau de Formação	Área de Formação
Diretor	9	Lex. Lexicologia e L. Portuguesa	Licenciado	Língua Portuguesa
Presidente do Conselho Científico e Chefe de Departamento	33	Física	Licenciado	Economia
Coordenadora de Áreas Transversais	9	Psicologia, Pedagogia e Gestão Escolar	Licenciada	Ciências de Educação

Os participantes não dispõem de formações especializadas, quer em matéria de supervisão pedagógica, quer em inspeção escolar, quer em qualquer outra área. As funções de presidente do conselho científico são recentes, ou seja, é uma estrutura instituída no final de 2019. Esta nova incrementação reconhece-se como uma supervisão institucional, alinhando-se com o olhar de Alarcão e Canha (2013, p. 32) sobre uma escola reflexiva concebida como aquela que “reflecte sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto,

monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar se necessário; cria dinâmicas interativas de coresponsabilização, desenvolve-se como instituição.”

Os dois docentes entrevistados e designados de participantes (PB e PC) responderam do seguinte modo a algumas perguntas feitas durante a entrevista (ver Quadro 5).

Quadro 5

Propostas técnicas de melhoria profissional (confirmar na apêndice C)

Item	Participante	Propostas
O que gosta mais de fazer?	PB	Dar aulas
	PC	Explicar e orientar estudantes
O que gosta menos de fazer	PB	Estar sem ocupação
	PC	Criar tempo para coordenações
Razões pela escolha da profissão	PB	Dar contribuição
	PC	Desde infância contava história às crianças e gosta de partilhar experiências
Como melhorar a profissão	PB	Com ações de formação
	PC	Apoio da direção para coordenação das matérias e a capacitação
Dificuldades/soluções para melhoria	PB	Materiais informáticos/ Introdução das TIC nas ciências exatas.
	PC	Falta de bibliotecas/ Pesquisas, conferências, seminários sobre ensino
5 Formações de capacitação em ordem de importância	PB	Temas- ordem de importância 12, 2, 5, 10 e 9
	PC	Temas- ordem de importância 10, 5, 11, 2 e 8

Os dados de caracterização dos dois docentes submetidos ao preenchimento da ficha revelaram que dar aulas é a atividade do seu maior gosto, apesar da sua divergência em atividade de menor gosto. Nessa questão, o PB mostrou menor interesse para com a desocupação ou tempo livre, enquanto a PC manifestou perder paciência em criar tempo para a coordenação de matérias. O sentimento de frustração da PC, não obstante advir de longas

insistências em convocar docentes para sessões de coordenação e sem sucesso, não vai ao encontro de valorização da função coordenativa que para Alarcão e Canha (2013, p. 30) “a prática do conceito de gestão curricular acarretou consigo a expressão supervisão curricular e implicou a noção de coordenação.”

As evidências dão a perceber que o PB escolheu a profissão por uma questão de cidadania ativa como forma de participar na construção do desenvolvimento do país enquanto a PC referiu-se a uma razão de longo termo acompanhada por amor à partilha de experiências, portanto, uma razão fortemente associada aos desafios docentes.

O PB indicou a necessidade de capacitação como condição para melhorar a sua atividade profissional. Embora a PC não ignorasse capacitação, mas começou por priorizar a coordenação de matérias como requisitos básicos para melhorar o seu trabalho. As opções desta e daquele estão alinhadas aos desafios das suas funções. A preocupação com relação à capacitação é uma exigência legal para se beneficiar de progressão na carreira. De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (EDC), lei nº 6/2018 no seu artigo 46º, ponto um, alínea c- o professor obtém condição para se mudar para categoria seguinte se passar por uma formação contínua com carga horária mínima de 750 horas.

O PB sublinhou a necessidade de requisitar materiais informáticos para introduzir o uso das TIC no ensino das ciências exatas, visto tratar-se de um docente de Física. Para a PC, a necessidade mais urgente é a da instalação de biblioteca multivalente, e que, em sua ausência, deve-se adotar os métodos de pesquisa, de conferências e de seminários sobre ensino.

No que tange às áreas em que os participantes acharam ter maiores necessidades de formação, o PB mostrou-se interessado pela seguinte ordem de formações em: 1º lugar - trabalho em equipa entre professores; 2º- atividades lúdicas, jogos e outras técnicas de motivação; 3º- metodologia de ensino; 4º- planear e organizar atividades educativas; e 5º-

organização do espaço e dos materiais. A sequência dessas opções pode estar relacionada com as funções do participante como chefe de departamento e como presidente do conselho científico da escola. A PC requer formações em seguinte ordem de importância: em 1º lugar - planejar e organizar atividades educativas; 2º- metodologias de ensino; 3º- melhorar proficiência em português; 4º - atividades lúdicas, jogos e outras técnicas de motivação; e 5º- necessidades educativas especiais. As funções de coordenação da PC podem estar intimamente na origem de solicitação das três primeiras formações e, podendo as duas últimas estar associadas, para além das suas funções na escola, ao seu género e ao seu emprego privado na aldeia *Save our Souls* (SOS).

Com base nas propostas técnicas de melhoria apresentadas pelos dois participantes, não houve nenhuma preferência ligada à supervisão de trabalho docente como uma alternativa. Isto, comparado com os dados de opinião, só pode significar o desconhecimento das vantagens deste mecanismo para o desenvolvimento profissional dos professores, ou o desconhecimento do próprio conceito.

O primeiro motivo está conexo à grande questão: “até que ponto a interação colaborativa é um conceito em uso nas nossas escolas do ensino básico, secundário e superior” (Alarcão e Canha 2013, p. 25). Analisando a resposta dada à questão da própria autoria – eu diria, pelo que conheço, que o é nalguns casos, poucos, mas bem-sucedidos, mas que são casos raros, esporádicos e frequentemente, sem continuidade. Alguns enquadram-se em projetos de mestrado ou doutoramento e desvanecem-se quando esses trabalhos chegam ao fim. Tendo essa realidade há mais de sete anos nas comunidades escolares de Portugal onde os profissionais têm sido sensibilizados para a questão por muitos anos, na Guiné Bissau, em prova desta pesquisa, não existe a prática da supervisão pedagógica na ótica colaborativa instituída na escola, e nem encontramos, durante o levantamento de dados,

nenhum projeto de mestrado ou doutoramento disponível dos estudantes guineenses virado para esta matéria.

O segundo motivo parece-nos mais preocupante por se relacionar com o desconhecimento do conceito de supervisão pedagógica na realidade desta escola.

A investigação sobre prática que, inserida em projetos de investigação-ação, no espírito de Ponte (2002, p.7), pode atender dois objetivos: pode provocar a alteração de algum aspeto para fazer mudança necessária e pode chegar a compreender a natureza de problemas que afetam a própria prática para uma futura ação encontra-se ausente das práticas docentes na escola, objeto do nosso estudo.

Dados de Opinião

A Pesquisa de Opinião é a investigação sistemática, controlada, empírica e crítica de dados com o objetivo de descobrir e/ou descrever fatos e/ou de verificar a existência de relações presumidas entre fatos (ou variáveis) (Guimarães s/d, p. 4). Entretanto, cumprindo todas as outras etapas, agora se segue à comunicação dos resultados.

Aqui vamos apresentar resultados por entrevista e uma breve interpretação a seguir a cada análise de conteúdo de entrevista por forma a facilitar a compreensão clara dos leitores sobre as descobertas alcançadas. Postas as interpretações separadas apresenta-se uma interpretação global do problema do contexto estudado. Nesta ótica, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999, citado por Meirinhos e Osório, 2010, p. 53).

No Quadro 6 apresentamos os resultados da análise de conteúdo à entrevista realizada ao diretor da escola.

Quadro 6

Análise de Conteúdo da Entrevista ao Diretor/Participante A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relevância e Finalidade	Importância	- É uma das primeiras escolas (1979) de formação em Educação no país.
	Pertinência	- É a única que oferece as especialidades de que dispõe.
	Projeção	- Tem algumas dificuldades, mas forma pessoas que dão bons resultados profissionais. - Preocupa-se com o sujeito de ensino. - A escola não dispõe de um projeto educativo. Faz-se cronograma de atividades.
Curricula e Estratégia	Conteúdo	- Os estudantes devem aprender a ser autônomos nas suas lecionações.
	Metodologia	- Uso de método depende de professor.
	Adequação	- As atividades proporcionadas aos alunos são as mais adequadas, embora sem uma avaliação criteriosa. - Os acompanhamentos feitos aos professores mostram o seu interesse de fazer todos os alunos aprenderem. - As atividades desenvolvidas na escola adequam-se às necessidades de aprendizagens dos alunos. Para o ano letivo 2019/2020 estão previstas palestras, visitas de estudo e atividades escolares.
Gestão Pedagógica	Estratégias de Ensino	- As turmas distribuídas em função das especialidades e ano de curso. Rácio inicial aluno-turma é de 36 que vai aumentando nos anos posteriores por reprovações. Ano preparatório frequenta à noite e outros anos de manhã e à tarde.
	Avaliação	- Não há definição de indicadores para a avaliação, mas sim através de balanços gerais em reuniões, discutindo oralmente.
	Valorização	- Apesar das greves, o trabalho dos professores tem sido satisfatório e os professores são promovidos dependendo de seus sucessos.
Supervisão e Inspeção	Supervisão Pedagógica e Inspeção Escolar	- Houve uma visita da inspeção no ano passado e uma vez neste ano. A supervisão pedagógica não funciona internamente, só se faz o seguimento dos estudantes nas suas práticas pedagógicas, no último ano de curso. - Os coordenadores é que sabem falar dos instrumentos que se usam em supervisão.

		<ul style="list-style-type: none"> - A Inspeção Escolar é um sistema de fiscalização do funcionamento das escolas. A Supervisão Pedagógica é o processo de seguimento e melhoramento de ensino e aprendizagem. - Planeamento é feito a nível de cada coletivo. No mínimo duas avaliações antes da prova semestral. O tipo de avaliação depende do professor. - Os chefes dos departamentos e coordenadores trabalham diretamente com os professores.
Progressão	Formação Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Não se promove as ações de desenvolvimento profissional. - Formações externas e internas têm vantagens, mas as mais adaptáveis são as ministradas internamente. - Problemas do nível estrutural, falta de funcionamento da componente científica, Falta de biblioteca e falta de apoio orçamental da parte governamental. - Não se faz observação de aulas entre professores. - Não se escreve narrativas autobiográficas dos docentes.
Relações	Coordenação das matérias Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de coordenação acontecem raras vezes em departamentos. - Há uma boa relação com os departamentos. - As diferenças étnicas, religiosas, de funções e de género não influenciam relações.
Monitoramento e Progressão	Progressão Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - Há vontade para superar as dificuldades. A qualidade de ensino tem evoluído, embora para os antecessores nada evoluiu. - As greves são piores perturbadoras do funcionamento da escola. Adicionam-se às necessidades de superação dos professores bacharéis, de formação em administração ao pessoal administrativo, de laboratório, de biblioteca e da uniformização dos conteúdos. - Há previsão de um ou dois seminários sobre a gestão de base de dados.

A antiguidade da instituição e a sua unicidade em termos de formações que oferece fazem-na uma instituição de formação de professores de grande importância para o país, segundo a opinião do entrevistado. Na nossa opinião, algumas das limitações da escola

podem estar também associadas ao seu funcionamento sem um projeto educativo. Não se faz uma avaliação interna rigorosa de trabalho dos professores, nem da escola em geral, se não através de balanços que se fazem oralmente, mas presume-se que as atividades promovidas junto dos estudantes e dos professores sejam as mais adequadas, tendo em conta as palavras do entrevistado. A Escola Reflexiva, para Alarcão (2000, citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 28), é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” Neste molde, o fato torna-se vigor, portanto, há toda a certeza da inexistência de projeto educativo da escola, pois, se houvesse, haveria uma exposta necessidade de avaliação em decurso da sua execução, portanto, sem efeitos para gratificar o apontamento de Alarcão por esse desafio que colocou às escolas há 20 anos.

Segundo o entrevistado, aos professores é dada a liberdade de escolha de atividades, uso de métodos e avaliação dos estudantes de forma isolada e sem assistência colaborativa. Esta tendência é para nós um aspeto negativo pois reforça a cultura de balcanização e pode pôr em causa o possível sucesso dos professores principiantes. Devemos lembrar que esta ideia é analisada por Hargreaves (1998) no capítulo 10 do seu livro “Os Professores em Tempos de Mudança”, que mostra as suas limitações em termos de desenvolvimento profissional docente.

Segundo o entrevistado o número máximo de 36 alunos por turma só se observa no ano de primeiro ingresso, não sendo tomado em conta nos anos posteriores em que os aprovados de diferentes turmas juntam-se para assim esvaziar algumas salas, dando acesso aos novos candidatos.

A inspeção escolar é quase inexistente e é vista, por este entrevistado, como fiscalização dos sistemas escolares. A supervisão pedagógica não é uma prática formalmente instituída pela escola e a sua relevância para trabalho docente mantém-se ainda desconhecida,

segundo se pode depreender das palavras do entrevistado. Está instalado, na escola, o sistema de supervisão da prática pedagógica que, na realidade, é a supervisão das práticas científico-pedagógicas supervisionadas e avaliadas dos candidatos a professor e que acontece no último ano de curso, sob orientação dos coordenadores de vertentes das especialidades. Este modelo de supervisão enquadra-se ainda no que Gaspar, Seabra e Neves (2012, p.32) fizeram lembrar que, nos tempos recuados “o conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores.” Do mesmo modo, segundo o entrevistado, não existe nenhum registo na escola que narra a vida profissional do professor. Reconhece-se que, de modo geral, as ações de desenvolvimento profissional não se promovem. Há apelo para formações internas pela sua fácil adaptabilidade e o entrevistado refere também às formações que são dadas em palestras e seminários.

Uma reflexão atenta das palavras do entrevistado revela o não acolhimento da riqueza objetiva das práticas de supervisão pedagógica que, para Vieira (2009, p. 31), “será compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à pedagogia, e trabalhar pedagogicamente no sentido de aproximar essa pedagogia da visão que se defende.” Na mesma perspetiva, a marcante frase de Nóvoa (2007, p. 5), “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, está ausente da vida dos docentes da escola, segundo a nossa opinião e tendo em conta as palavras do entrevistado. Quer isto dizer que os professores da escola estudada não têm lugar preponderante na formação dos seus pares.

Segundo o entrevistado são os coordenadores que sabem falar dos instrumentos que se usam em supervisão. Esta afirmação mostra que o diretor não tem em conta o seu papel na responsabilidade enquanto um supervisor institucional ou, como Alarcão (2007, p.120) refere à função dos supervisores institucionais de “encorajar os professores a trabalharem em conjunto como colegas numa atitude indagadora e transformadora.” O espírito não é fazê-la,

nem de mandar fazê-la, mas sim de criar condições para que os professores possam fazê-la de forma crítica e colaborativa e isso implica um conhecer atualizado de realidade pedagógica.

As diferenças étnicas, religiosas, de funções e de gênero não influenciam, segundo o entrevistado, as relações entre os professores. Ainda que a situação de interação docente seja boa, segundo opinião do entrevistado, é imprescindível anotar com apreço que, quanto a esse panorama, Nóvoa (1991, p.70) alertou para “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Comprometendo a relação interpessoal compromete-se a relação intra profissional, por isso, deve haver relação progressivamente sã e saudável entre as duas dimensões dos homens e mulheres de docência.

Segundo o diretor da escola, as necessidades apontam para a instalação da biblioteca e laboratórios, funcionamento do conselho científico, apoio orçamental por parte de governo, formação em administração ao pessoal administrativo e a formação de superação dos professores bacharéis. Ainda segundo o mesmo, o não funcionamento das reuniões de coordenação das matérias leva os formandos de uma mesma geração a desnivelamento. Ainda segundo a opinião do diretor as greves de professores são a principal fonte de perturbação do regular funcionamento da escola.

Enquanto se alarma em não esconder a realidade da escola, Nóvoa (1991, p.72) assinala que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.” Entretanto se os professores e a direção não se envolverem no processo de desenvolvimento conjuntural da escola a atmosfera escolar nunca lhes proporcionará ambiente favorável para o seu sucesso laboral.

No Quadro 7 apresentamos a análise de conteúdo ao professor que designámos de PB, professora na escola, participante B

Quadro 7

Análise de Conteúdo da Entrevista ao PB

Categoria	Subcategoria	Indicadores/ Unidades de Registro
Relevância e Finalidade	Importância	- Os formados desta escola estão a dar respostas satisfatórias por toda parte do país.
	Pertinência	- A sua fundação em 1979 e o seu primeiro grupo de finalistas em 1983 estão associadas à sua relevância.
	Projeção	- Não podia funcionar sem um projeto educativo, talvez a recuperação da sua memória perdida em 1998 seja agora impossível para confirmação. - Deve haver o funcionamento pleno da escola. - Estão previstas palestras para professores e para estudantes no quadro de implementação de novas metodologias, sobre novas descobertas em física, sobre estatística e sobre regras de pesquisa científica.
Curricula e Estratégia	Conteúdo	- As atividades organizadas dão respostas às necessidades dos estudantes. Os estudantes estão no centro das atividades e o professor apenas orienta.
	Metodologia	- Está em perspetiva a compra de um software informático para aprendizagem de matemática no computador.
	Adequação	- Técnica de perguntas e respostas de trabalho de grupo e exposições.
Gestão Pedagógica	Estratégias de Ensino	- Faz-se acompanhamento dos professores a nível de cumprimento de programas e não uma inspeção. Os coordenadores é que analisam os trabalhos dos professores.
	Avaliação	- A especialidade conta com uma turma do ano preparatório, uma do primeiro ano, uma do terceiro ano e duas do segundo ano. O ano propedêutico frequenta à noite, 1º e 2º ano de manhã e 3º ano à tarde.
	Valorização	- Os departamentos e as coordenações é que fazem planos de distribuição e são submetidos à aprovação da Direção. Cada um dos 6 tempos diários dura 50 minutos e sem intervalo. - Carga horária total de Matemática é de 1968 e de Física 1248, sem incluir outras

		<p>unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No terceiro ano estudante escolhe Matemática ou Física para prática Pedagógica em que irá tornar-se professor. - O grau de Bacharel da escola é aceite em Portugal e noutros países como precursor para Mestrado diferente da Guiné-Bissau. - Os estudantes são orientados para se habituar a fazer pesquisa. - Há interdependência entre o chefe do departamento e professores em melhoria de qualidade de ensino. Tanto o chefe como o coordenador têm as suas limitações profissionais.
Supervisão e Inspeção	Supervisão Pedagógica e Inspeção Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão Pedagógica é o acompanhamento ao estudante, futuro professor. O conceito da inspeção escolar é desconhecido. - Observação de aulas na escola é desconhecida.
Progressão	Formação Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - A motivação veio por ter muitos livros de Física a partir do encerramento do laboratório nacional, atual sede do PAIGC. - É professor de Física porque formou-se em Física/Matemática. - Participou numa formação de 5 dias em supervisão de prática pedagógica por uma leitora do Instituto de Camões. *Não se escreve narrativas autobiográficas*. *Essa implementação deve passar por uma formação aos professores.*
Relações	Coordenação das matérias Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> - Não há reuniões ordinárias. Convoca-se sempre que justificar para coordenação. - Cada professor tem os seus amigos mais próximos. Esses aspetos não obstaculizam relações.
Monitoramento e Progressão	Progressão Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse de cursar mestrado é de muitos professores incluindo o entrevistado. - Autonomia administrativa e financeira, biblioteca, laboratório e formações contínuas são as maiores preocupações.

Do ponto de vista deste entrevistado, os formados pela escola prestam serviços de qualidade em todos os pontos em que se encontram. A experiência da escola de muitos anos na formação de professores é o indicador da sua pertinência. A guerra civil de 1998 tem dificultado o conhecimento da finalidade para a qual foi criada esta instituição formadora de

professores. Pode-se perceber que existe, pelas palavras do entrevistado, uma confusão entre os conceitos de “projeto educativo de escola” com o de “projeto de conceção duma escola”.

O método de trabalho de pesquisa é a primeira opção pedagógica deste entrevistado. Aprendizagem no computador está em perspetiva para os estudantes de Física vs. Matemática. Faz-se o acompanhamento aos docentes no que refere ao cumprimento de programa. Os estudantes de Física/Matemática cumprem os seguintes horários: 1º e 2º ano de manhã, 3º ano à tarde e o ano propedêutico à noite. As técnicas escolhidas entre professores duma área é uma forma de balcanizar as práticas e experiências nas quais Hargreaves (1998, p. 241) descobriu que “as pessoas ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional.” No caso investigado, a situação agrava-se por se poder ver cada professor como uma ilhota trabalhando sozinho. De facto as práticas de supervisão pedagógica são incipientes, pois traduzem-se na supervisão da componente científica que é realizada nas coordenações que, raras vezes são feitas ou não têm qualquer expressão em algumas áreas. Quando se realizam é para fazer o ajustamento de conteúdos a ministrar.

Segundo o entrevistado, a elaboração dos planos de distribuição dos horários estão a cargo dos chefes de departamentos e coordenadores de áreas, sendo submetidos à direção para apreciação e aprovação. A carga horária diária é de cinco horas distribuídas por seis tempos de 50 minutos cada, sem intervalos. Entretanto, o grau de licenciado é reclamado porque o grau de Bacharel da escola é aceite em Portugal e noutros países como precursor para Mestrado, tratamento diferente do que os mesmos diplomados recebem na Guiné-Bissau, segundo a opinião do entrevistado. A prática científico-pedagógica supervisionada é avaliada e é determinante na definição de área curricular que o candidato a professor irá lecionar. Segundo o entrevistado, as limitações técnicas de liderança de departamento e de coordenar de áreas da especialidade são manifestamente sentidas pelos responsáveis.

A Supervisão Pedagógica é encarada apenas como acompanhamento aos futuros professores enquanto o conceito de inspeção escolar é ainda, para este entrevistado, desconhecido. A observação de aulas não faz parte das atividades entre os professores da escola e estes não escrevem histórias de evolução dos seus percursos. O modelo de supervisão empreendida pela escola, na nossa opinião e tendo em conta as palavras do entrevistado, enquadra-se no Cenário de Imitação Artesanal apresentado por Neves (2018, p.5) onde:

Os candidatos a futuros professores são colocados a trabalhar junto do mestre, o qual transmite toda a sua sabedoria. Neste contexto, não há lugar ao crescimento profissional individual, já que o que é valorizado é o perpetuar dos conhecimentos que são transmitidos do mais velho para o mais novo, através da imitação.

O entrevistado foi motivado para o curso por ter aprendido com os livros de física que tinha e tornou-se professor de física depois de conclusão do curso. Passou por uma formação em supervisão pedagógica voltada para avaliação de candidatos à docência. O entrevistado aconselha a promoção da formação em matéria de supervisão antes de implementar a sua prática na escola.

Os professores não se reúnem ordinariamente para coordenar os conteúdos. Os coordenadores fazem convocatórias sempre que haja motivo forte para coordenação. As diferenças de diferentes ordens não interferem nas relações entre professores, segundo a opinião do entrevistado.

Para o entrevistado, a formação de mestrado, formações contínuas, biblioteca para todas as especialidades, laboratórios para algumas especialidades e a autonomia administrativa e financeira constituem as maiores necessidades da escola.

No Quadro 8 apresentamos a análise de conteúdo ao entrevistado PC, professor na escola, participante C.

Quadro 8

Análise de Conteúdo da Entrevista à Participante PC.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relevância e Finalidade	Importância e Pertinência	- Os antigos estudantes da escola são hoje deputados e outros em diferentes instituições importantes da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.
	Projeção	- Não sabe se a escola tem um projeto educativo, só sabe que participou de um seminário da concepção de cursos.
Curricula e Estratégia	Conteúdo	- A necessidade de ter um programa estandardizado, com as matérias coordenadas. Seria indispensável a capacitação dos professores.
	Metodologia	- Teatros de simulação, técnica de perguntas e respostas e exercícios de fixação e, às vezes, usa crioulo para facilitar a compreensão.
	Adequação	
Gestão Pedagógica	Estratégias de Ensino	- Prefere métodos ativo, interrogativo e dinâmicas de animação.
	Avaliação	- O trabalho dos professores é analisado secretamente, passando pelas salas e em entrevistas aos estudantes sobre performance dos docentes.
	Valorização	- Algumas turmas atingem 50 estudantes. Anteriormente algumas atingiam 80 estudantes. Só faz a distribuição dos horários aos professores com base no plano de distribuição elaborado pelo conselho pedagógico. Toma em conta a disponibilidade dos professores. O ano preparatório frequenta à noite e outros de manhã e à tarde. - Há mentalidade de que os estudantes do último ano não podem reprovar. Não deixa aluno abandonar aula para melhor compreender matéria. Dita apontamento. - Usa um caderno para registrar as ações dos estudantes. Desempenho dos estudantes é um indicador de autoavaliação. Técnica de trabalhos de grupo, perguntas e respostas, chamadas escritas e orais são formas de avaliação utilizadas. - Aconselha colegas professores.

Supervisão e Inspeção	Supervisão Pedagógica e Inspeção Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão é a prática dos mais responsáveis aos menos responsáveis hierarquicamente. Os superiores de uma escola que podem ser supervisores. - Pensa que é algo interligado à inspeção escolar, mas, no fundo, não sabe o que é.
Progressão	Formação Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - A escolha da formação e profissão foi pelo gosto de fazer outrem aprender. - Muitos conteúdos vistos na formação inicial e contínua estão a ser úteis para os estudantes. - Nunca participou na formação em supervisão pedagógica. - Não se faz a observação de aulas. - Não faz ideia do que é uma narrativa autobiográfica. Precisa de saber escrevê-las. - Para a implementação da supervisão pedagógica é preciso formação em matéria.
Relações	Coordenação das matérias Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> - Faz-se convocatórias, mas os professores não adirem. Informa a direção, mas sem efeito. - Os fatores em lista não colocam em causa as relações entre os professores.
Monitoramento e Progressão	Progressão Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - Há necessidade para com laboratórios, computadores para coordenadores, acabar com o uso de giz e controlo da base de dados. Controlo da base de dados para não permitir estudantes irem aos recursos, ou passarem de um nível para outro quando professor prova que não reunirem condições para tal.

Para a participante C entrevistada o valor da escola vê-se nas realizações dos seus antigos estudantes. A existência ou não do Projeto educativo da escola é uma questão que fica por saber. Ela alerta para a conceção de programas standardizados e a coordenação de conteúdos sem se descurar a capacitação dos docentes retomando a relevância dessa tarefa, anteriormente referida na ficha de caracterização, para ensino e aprendizagem.

O método de simulação ou demonstrativo, o de perguntas e respostas, o de dinâmicas de motivação, e o uso do crioulo são as técnicas de preferência na lecionação da entrevistada.

Na inexistência de práticas de supervisão pedagógica que pode, segundo Duffy (citado por Ferreira & Fernandes 2013, p.2623), “ser entendida como um processo de trabalho com professores para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional”, a entrevistada, enquanto coordenadora, faz avaliação informal de trabalho dos docentes através de entrevistas secretas (recolha de informações sobre lecionações de professores) aos estudantes sobre a performance de docentes para depois lhes dar aconselhamentos técnicos. O registo das ações académicas dos estudantes facilita a avaliação da sua evolução e resulta em autoavaliação da docente como Alarcão & Canha (2013,) haviam apontado a existência de auto supervisão.

Conforme a entrevistada, o número de estudantes, em algumas turmas atinge 50 por turma. Ela envolve-se na distribuição dos horários e não na sua elaboração como disse o PB. Uma mentalidade que achamos preocupante é que os superiores hierárquicos assumem que os estudantes não podem reprovar no último ano de curso, mesmo que haja motivo que o justifique. Argumento que nos levanta dúvidas e que pode estar por trás dessa ideia de passagem obrigatória é a necessidade que o Ministério da Educação tem para com os finalistas da escola.

A ausência de formação em matéria de supervisão acarreta o entendimento, em relação à supervisão pedagógica, como trabalho a fazer hierarquicamente, uma visão limitada à supervisão institucional já referida. Esta conceção vai tanto contra a supervisão pedagógica horizontal quanto contra a supervisão pedagógica vertical dos mais aos menos experientes. Alarcão (2007, p.120) declarou a superação da ideia que tinha com 1987 Tavares, da perspetiva vertical em formação inicial limitada aos professores menos experientes para perspetiva horizontal abrangente de acompanhamento e colaboração de todos os que desenvolvem trabalho de estudar, ou de aprender, ou de apoio à função educativa.

Os conceitos de inspeção escolar e de narrativa autobiográfica pareceram-nos não serem preocupação da entrevistada. Existe ainda uma não distinção entre os conceitos de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. Segundo a entrevistada não se fazem observações de aulas na escola, nem se documenta as realizações dos docentes. No entanto, na nossa opinião, a existência de uma boa relação entre os professores pode facilitar a implementação de Práticas supervisivas.

O amor a ensinar é o motivo forte que guia a entrevistada. Alguns conteúdos da formação inicial e contínua da entrevistada estão presentes nas suas aulas, portanto, parece existir uma relação entre a sua formação e a profissão que exerce.

A não coordenação dos conteúdos e a não intervenção da direção no plano decisor para superar o obstáculo corroboram para assim manter o *status quo*.

A necessidade de fazer uma formação de qualidade faz emergir, de ponto de vista da entrevistada, a urgência na instalação de laboratórios, passagem de giz para filtro, compra de computadores para coordenadores e o controlo da base de dados dos estudantes para garantir a fiabilidade na sua certificação.

No Quadro 9 apresentamos a análise de conteúdo a um dos dois alunos entrevistados, que designamos por participante D

Quadro 9

Análise de Conteúdo da Entrevista ao Participante D.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Finalidade	Motivação	- Amor ao curso. Única instituição do país que dispõe do curso.
	Objetivo	- Interesse de contribuir para o país.
Estratégias de ensino e Aprendizagem	Método de aprendizagem	- Estuda com colegas de turma que moram em Antula. Explica colegas a matéria de Matemática.
	Tarefas dos Professor	- Dão aulas.
Professor e a supervisão	Práticas Supervisivas	- Às vezes, alguns professores entram para observar as aulas do coordenador de

	Conceito de Inspeção Escolar	<p>Matemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As observações aconteceram sem qualquer instrumento apenas duas vezes. - O diretor e o subdiretor passam pelas salas fazendo pergunta ligadas à performance dos professores. - Inspeção Escolar como o processo de fiscalização de funcionamento das escolas. Supervisão Pedagógica é um conceito desconhecido. - Não começou ainda a prática pedagógica. Não houve práticas Pedagógicas fora da escola no ano passado por motivo das greves nas escolas públicas. - Dava olhares pelas salas dos estudantes do 3º ano do ano anterior que faziam as suas práticas pedagógicas internamente nos períodos diferentes do horário normal de aulas. Estudante entregava o seu plano de aula antes, depois faz simulação de aulas e o avaliador faz comentários sobre aula. Decorria durante ano.
Avaliação	Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Quando comete erro sente-se mal porque quer ir bem para a vida profissional e sente-se bem se tiver algo bem feito.

Para este estudante, o interesse de contribuir para o desenvolvimento do país a partir da sua formação está associado ao seu amor ao curso de Física VS Matemática que, a nível do país, só existe nesta escola. Este entrevistado desconhece o conceito de supervisão e considera a inspeção escolar como um processo de fiscalização.

As comissões de estudo entre estudantes duma turma são contributos muito válidos, na opinião deste estudante, para aperfeiçoamento das aprendizagens.

Os professores observam algumas das aulas do coordenador de matemática mas sem tomarem notas ou fazerem qualquer tipo de registo. O diretor e o subdiretor passam pelas salas para recolher as opiniões dos alunos sobre a atuação dos professores. Na nossa opinião trata-se de um modelo de supervisão vertical, podendo mesmo não ser considerado supervisão, visto que o diretor e o subdiretor vão apenas inteirar-se da performance dos

docentes, de forma discreta, junto de estudantes mas, pensamos que sem ter como objetivos aos apontados por Reis (2011):

Entre os métodos de observação informal, destacam-se as visitas de curta duração (pop-ins, walk-ins, drop-ins ou walk-throughs) do supervisor ou do diretor às aulas dos professores com os objetivos de:

- a) Os motivar, valorizando os seus sucessos;
- b) Monitorizar as práticas de ensino; e
- c) Proporcionar apoio, no caso de ser necessário (p. 13)

A limitação em abordar o conceito de supervisão pedagógica por parte do entrevistado pode estar ligado ao não começar a sua prática pedagógica que iria ter início brevemente. Contudo, apreciava a sua ocorrência no ano anterior nas outras turmas, mas sem uma explicação clara e detalhada das condições envolvidas no seu desencadeamento. Também, o desconhecimento do conceito pode estar associado à quase inexistência das práticas supervisivas entre os professores desta instituição formadora de professores.

Baseando-nos nas informações dadas pelo entrevistado, o procedimento existente nesta escola respeita todas as formalidades e as etapas que uma supervisão formal vertical exige. Apesar de não existir a prática de supervisão interna formal tanto de componente científica como de componente pedagógica (vertical e horizontal), muitos professores têm contacto com a supervisão externa vertical ao acompanharem os estudantes nas suas práticas pedagógicas noutras escolas.

No Quadro 10 apresentamos a análise de conteúdo realizada à entrevista da estudante, designada por participante E.

Quadro 10

Análise de Conteúdo da Entrevista à Participante E.

Categoria	Subcategoria	Indicadores/ Unidade de Registo
Finalidade	Motivação	- Frequenta a escola para superar

	Objetivo	conhecimento em Física/Matemática. - Para ter acesso à Função Pública.
Estratégias de ensino e Aprendizagem	Método de Aprendizagem Tarefas dos Professor	- No ano passado estudava com colegas em comissão de estudo. As comissões de estudo não começaram ainda neste ano. *Dão aulas, abrem debates e avaliam alunos.*
Professor e a supervisão	Práticas Supervisivas Conceito de Inspeção Escolar	- Às vezes um professor entra para observar aulas de um professor muito antigo de Matemática. - Aquele professor só visitou a escola duas vezes sem escrever e sem qualquer instrumento de recolha de dados. - O diretor e o subdiretor só dão olhares ou entram e saem e buscam saber as matérias dadas. - Supervisão Pedagógica é apreciação de pedagogia que os professores usam ao passo que a inspeção escolar é para controlar os trabalhos dos professores, os seus planos, por exemplo. - As práticas pedagógicas não de ser iniciadas. As aulas foram iniciadas há duas semanas. - Os estudantes do 3º ano em 2018/2019 tinham professores que avaliavam as suas práticas pedagógicas internamente. Entregavam planos de aula, davam aulas e os acompanhantes davam comentários sobre aulas dadas. - Práticas Pedagógicas foram realizadas na escola no ano passado, pela primeira vez, por causa das greves nas escolas do estado.
Avaliação	Autoavaliação	- Gosta de se Posicionar ao quadro para aprender com colegas. Sente-se mal ao ter feito algo mal.

A participante E entrevistada deu-nos a entender que sentia que não sabia muito sobre a sua área de formação pelo que foi buscar apoio da escola para a sua superação, almejando, no entanto, a consecução de emprego na administração pública. A lecionação, abertura de debates e avaliação dos estudantes são as tarefas dos docentes que se fazem sentir na escola.

Tendo em conta a opinião da entrevistada parece-nos que fica confirmada a prática de supervisão informal entre alguns professores e da direção aos docentes cujo intento é saber o ponto de programa que cada professor atinge.

A supervisão pedagógica e a inspeção escolar são vistas como duas faces de mesma moeda ao dizer que a supervisão é apreciação de pedagogia que os professores usam e a inspeção escolar como controlo dos trabalhos dos professores, ou seja, uma mesma pessoa aprecia os métodos e estratégias de professor e verifica se este cumpre com as regras exigidas, se dispõe de um plano de aula, por exemplo, antes da sua execução.

Essa conceção ambígua, na nossa opinião, tem origem nas observações feitas pela entrevistada das práticas pedagógicas dos estudantes do 3º ano do ano 2018/2019, já diplomados. A não clarificação do conceito de prática científico-pedagógica supervisionada e avaliada de forma distintiva do conceito da inspeção escolar pode levar os estudantes ao entendimento de que os aspetos que os avaliadores dessas práticas avaliam são os mesmos que os que inspetores escolares avaliam nos professores no seu exercício profissional.

Apesar do cumprimento do ciclo supervisivo nas práticas científico-pedagógicas dos estudantes, a discussão entre o supervisor e o supervisionado, segundo a entrevistada, não tem peso significativo nessas circunstâncias, ou seja, o supervisionado é encarado como um aprendente sem visão complementar. A estudante tem a ideia de imperatividade de plano de aula enquanto guião e sabe que em supervisão pedagógica deve haver comentários pós-observação. Há toda necessidade de fazer que os estudantes saibam distinguir as funções de um supervisor pedagógico das de um inspetor escolar em todos os seus aspetos.

A prática de aprendizagem em comissões de estudos organizados por estudantes pode ser um ensaio para uma supervisão pedagógica reflexiva e colaborativa assim que eles se tornarem docentes.

Em síntese: Com base nas opiniões dos participantes, o conceito de supervisão pedagógica é encarado como acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, ou acompanhamento aos futuros professores, ou apreciação de pedagogia que os professores usam, ou é mesmo desconhecido. O conceito de inspeção escolar, apesar de ser mais antigo, continua a ser pouco conhecido e de limitada familiaridade e é visto como sistema de fiscalização do processo de funcionamento das escolas ou de trabalho dos professores.

Os participantes nunca beneficiaram de formação especializada em supervisão pedagógica, apenas um participante tomou parte numa formação de cinco dias em supervisão de prática científico-pedagógica. Os participantes revelaram o seu desconhecimento do que trata a narrativa autobiográfica.

Com base nos dados recolhidos com as fichas de caracterização a escola tem funcionado há cerca de 41 anos oferecendo cursos de especialização com grau de bacharel, ou seja, cursos superiores não universitários ministrados aos futuros professores para o 3º ciclo do ensino básico e o curso de licenciatura, com especialização em língua portuguesa para o ensino secundário. Todos os professores participantes no estudo têm grau de licenciado (ver quadro 4). Os Professores Mestres representam 21,5% (ver quadro 2) do corpo docente da escola, não existindo nenhum professor doutorado. Esta composição do corpo docente impede que todas as especialidades, exceto a de Português, possam emitir o grau de licenciado, visto que não se justifica que um licenciado ou um bacharel seja formador de futuros licenciados. Outro aspeto a referir é que o corpo docente é maioritariamente masculino, havendo algumas especialidades em que existem apenas professores homens.

Conclusão e Reflexão Final

Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial - uma Perspetiva Evolutiva

Interessa-nos, nesta seção e no trabalho em geral, inferir por uma interpretação nítida à volta das conceções e práticas supervisivas desenvolvidas pela escola em contexto de formação inicial de professores a partir das evidências recolhidas do trabalho de campo, de outros autores e da análise documental.

Com as referências de Laranjeira (2017, p. 7) pode-se pensar no surgimento do termo supervisão desde o século XVII. Já na página subsequente, a autora defende que nos anos 30, no domínio da educação, surgiu o modelo de supervisão clínica nos EUA que só ganhou a vulgarização a partir da década de 50. Trata-se então do seu uso sem uma utilização especificada ou delimitada e, portanto, abrangente.

No domínio da educação, as motivações sentidas pelos estudiosos desse setor deixaram vincos que alicerçam a melhoria do processo ensino-aprendizagem até aos dias de hoje, embora algumas dimensões da sua afirmação não sejam muito sentidas na Guiné Bissau. Alarcão e Tavares (1987, citados por Alarcão 2007, p.19), em recordação da obra conjunta que deu origem ao termo “supervisão da prática pedagógica”, um livro pioneiro sobre supervisão no contexto de educação em Portugal, apontando o seu interesse daquele tempo para formação inicial.

A supervisão da prática pedagógica que se vive no contexto da escola, caso do nosso estudo, é limitada aos candidatos à docência, quer dizer, à formação inicial onde a perspetiva de ajuda mútua entre os professores não se verifica. Esta utilidade monovalente (destinada apenas aos estudantes) da supervisão pedagógica na escola leva um dos professores entrevistados, o PB, a uma visão circunscrita, encarando-a como tarefa exclusiva dos docentes aos futuros professores.

Numa ótica limitada ao outro professor entrevistado (PC) registamos que este entende a supervisão pedagógica como tarefa que se faz hierarquicamente e não de maneira horizontal, quer isto dizer, é a estrita responsabilidade da direção pondo de fora o principal agente destinatário dessa prática. Colocando o professor de lado no processo, coloca-se em causa a visão transformadora da supervisão pedagógica que Vieira (2009) havia defendido.

A supervisão pedagógica deveria ter, na nossa opinião, uma função comprometedora de todo o cerco comunitário da escola, envolvendo, de forma extensiva, todos os atores desse cerco, inclusive o diretor. Em fusão ao texto de Prates, Aranha e Loureiro (2010, citados por Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p.49) que veem a supervisão escolar como algo associado “a práticas de planificação, organização, liderança, apoio formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais do ensino numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola”. No entanto, o desconhecimento, por parte do diretor da escola (entrevistado PA), dos instrumentos aplicados em monitoramento das práticas científico-pedagógicas supervisionadas e avaliadas é, no nosso entender, uma autoexclusão do processo supervisivo. Este fato constitui um barómetro importante para compreender a muito limitada esfera de presença da supervisão pedagógica na escola, pois o PA, para além de ser diretor, é professor da escola. Podemos concluir que nunca fez supervisão e igualmente, nunca foi supervisionado. Este facto não é de estranhar pois, mesmo em países onde estas práticas existem, muitos dos futuros e atuais professores desconhecem o conceito e nunca foram alvo de processos supervisivos.

As conceções que uni-verticalizam atuação de supervisão pedagógica alinham-se com a realidade apresentada por Alarcão e Canha (2013, p.30) em como “o termo supervisão nunca foi muito bem visto em Portugal por se associar a inspeção e práticas hierárquicas antidemocráticas, começou-se talvez até subconscientemente, a substituí-lo por – ou a integrá-lo em – termos mais *a la mode* como mediação e liderança”.

Criticando as concepções que diminuem possíveis intervenientes e beneficiários das práticas em causa, refuta-se também a definição demasiado redutora e antiquada de Dias e Ribeiro (2015. p.137) em como “o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar os futuros professores a crescerem de forma sustentada e a desenvolverem a sua autonomia profissional”.

A Utilidade de Modelos de Supervisão Pedagógica para a Docência

No nosso estudo, com base nas opiniões dos dois alunos entrevistados (PD e PE), e baseando no esboço de Reflexão Pedagógica e na Grelha de Apreciação da aula Supervisionada fornecidos pelo coordenador de Matemática, as consideradas práticas pedagógicas, mais do que isso, são práticas científico-pedagógicas porque os candidatos são postos à prova da sua capacidade nos domínios científicos ligados aos conteúdos, e pedagógicos incluindo afetivos ligados às técnicas ou artes aplicáveis às mesmas. Essas práticas são supervisionadas por serem monitoradas, mas por cima, são avaliadas por constituírem uma unidade curricular sujeita à avaliação sumativa. Com isso, na realidade, funcionam as práticas de supervisão vertical formal, de natureza externa, em formação inicial de candidatos a professor.

Para Buza (s/d) “A supervisão escolar é responsável pelo planeamento e execução do processo educativo. Sem esse acompanhamento a instituição fica impossibilitada de atingir a melhoria do processo ensino e aprendizagem.” Porém, esse acompanhamento deve também ir no sentido de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e da melhoria do plano curricular através de discussão permanente entre os professores, neste caso, implica pôr em jogo o modelo reflexivo e o colaborativo. Glatthorn (1997, citado por Fialho, 2016, pp. 20-21) sugere três estilos de supervisão: a vertical mais formal, a horizontal, mais colaborativo e interpares e a auto-supervisão, de natureza interpessoal, digo, “penso”, mais reflexivo. Sobre

o modelo reflexivo, Alarcão e Canha (2013, p.28) assinalam que “a atitude reflexiva não se pode confinar ao professor.” Esta ideia alerta para a necessidade de encarar os dois modelos, o reflexivo e o colaborativo, como mecanismos indissociáveis em seu uso prático. Aliás, torna-se impossível colaborar como supervisor e/ou supervisionado fora do processo de interajuda que pressupõe ser antes um profissional docente reflexivo. Antes de recomendar, aconselhar, apresentar sugestão, ou apresentar uma experiência vem a reflexão. Portanto, os dois modelos funcionam em etapas que se complementam entre si.

Em adição a esses modelos, orientamos para a apreciação da lista longa, apresentada por Dias e Ribeiro (2015, p.133), os modelos de Supervisão Pedagógica que tinham surgido entre 1982 e 1993.

No caso estudado, o modelo reflexivo, na perspectiva de Alarcão, não funciona significativamente e o modelo colaborativo fica sem portas porque não é instituído na escola, nem luzes porque funciona de forma despercebida, entre muito poucos professores sem uso de quaisquer instrumentos de observação e sem feedback posterior, por isso, em escuridão.

Supervisão Pedagógica VS Inspeção Escolar

A maneira não diferenciada que alguns participantes deste estudo concebem os conceitos de supervisão pedagógica e de inspeção escolar é um olhar não diferenciado que veio de muitos anos, observando que “o conceito de supervisão tem uma associação histórica proveniente das funções de inspeção e controlo” (Duffy, 1998, citado por Ferreira e Fernandes 2013, p.2622). Essa confusão associada à definição da inspeção, com o movimento da supervisão clínica nos anos 60, nos Estados Unidos de América, foi movida para a supervisão clínica como mostram Vieira e Moreira (2011, citados por Ferreira e Fernandes, data?).

Ribeiro (1996, citado por Cabral 2010, p.34) encara supervisor como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades”, ainda a autora citante, na página 26, por forma a distinguir os dois conceitos, declara a existência de funções de “acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, provedoria e acção de disciplinar na página oficial da Inspeção Geral de Educação Brasileira” como funções do inspetor. Essa conceção aparenta ser pouco clara quanto às atribuições profissionais de cada um.

As definições mescladas dos dois conceitos e o desconhecimento de um ou de outro por parte dos participantes podem consubstanciar-se em não funcionamento pleno quer da supervisão pedagógica, quer da inspeção escolar na sua comunidade escolar.

A conceção de interligação da supervisão pedagógica à inspeção escolar apresentada pelo professor entrevistado (PC) não é no sentido de interdependência, mas sim de uma sinonímia dos conceitos. Logo é uma conceção remota por se ancorar em modelos de anos anteriores a 1990, altura que a supervisão se via como uma inspeção, ou um controlo, ou um autoritarismo, como mostra Fialho (2016, p.19).

Breve Análise Documental e Contextual da Problemática

A inexistência formal de um projeto educativo da escola viola o ponto dois do artigo 30º da lei nº 6/2018, em que “o docente desenvolve as suas atividades profissionais de acordo com as orientações da política educativa e observando as exigências de currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projeto educativo da escola”.

A existência de uma confusão concetual entre os dois conceitos principais deste estudo, presente nas opiniões de alguns dos entrevistados, pode estar relacionada com a não consulta da lei nº 6/2018, lei de ECD de 19 de março, no seu artigo 40º, ponto 2, alíneas c e d, referido no nosso primeiro capítulo, onde a Supervisão Pedagógica destina-se à orientação

e supervisão pedagógica dos professores e educadores de infância ao passo que a Inspeção Escolar destina-se a auditoria e controlo nas vertentes administrativa, técnica e pedagógica. Portanto, são duas concepções largamente diferentes e sem equívocos, isto na letra da lei que, nem sempre, se traduz em práticas coerentes. Por não existir a figura do Supervisor Pedagógico no contexto prático, talvez por falta de especialistas na área, a realidade aponta para uma simetria com o apontamento de Venas (2012, pp.5-6), que refere que, mesmo com a existência da lei nº 5.692/71 que regulamentou as funções dos supervisores pedagógicos no Brasil, estes continuavam a exercer funções de fiscalizador e de controlo sobre professores, fato que incitava a rejeição daqueles por parte destes. Essa realidade Brasileira, de forma inversa, é presente na Guiné Bissau por quantos inspetores das escolas assumem ser também supervisores pedagógicos. Essa confusão está também presente em alguns colegas da nossa turma de mestrado que, na atualidade, já exercem funções inspetivas.

Observando o artigo 40º, nº 1 da mesma lei, fica nítido que o exercício de cargos, funções, ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa só compete aos que passarem por formação especializada correspondente. Deste preceito legal, as alíneas entre a) e e) do ponto 2 do mesmo artigo definem como formações especializadas: *Educação Especial; Administração e Gestão Escolar; Supervisão Pedagógica; Inspeção Escolar; e demais outras que poderão ser essenciais para o desenvolvimento do sistema educativo.*

A Inspeção Geral da Educação atribui, estatutariamente, no artigo 25º, alínea d) a função do supervisor aos inspetores setoriais ficando a cargo destes, dar apoio técnico-pedagógico, e metodológico aos professores, através de visitas regulares, estimulando inovação e a criatividade coletiva (supervisão colaborativa), no seio dos estabelecimentos escolares por forma a melhorar os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem (consultar Estatuto Orgânico da Inspeção Geral da Educação de 2018).

O Projeto do Estatuto da Carreira de Inspeção (2018, artigo 8º) define cinco anos de serviço em docência como perfil de ingresso à inspeção escolar, enquanto para a supervisão pedagógica, o que importa, até hoje, é a formação especializada, embora não seja ainda uma área disponível para funcionar.

Contributos VS Limitações Para o Desenvolvimento Profissional Docente

Em vigência das evidências recolhidas colocamos a questão – será que os atores da escola investigada têm a consciência da sua condição de trabalho e das exigências que são urgentes e possíveis de solucionar? Em nossa perspectiva urge promover um debate envolvente que resultará numa investigação-ação orientada para superar as limitações e tirar proveito dos contributos que vamos apresentar em seguida.

No que concerne à realidade estudada, há práticas repetitivas, por vezes, não adaptáveis às condições fatuais do ambiente de ensino e aprendizagem que se vivencia devido a não funcionamento das coordenações e, pode-se pensar em desequilíbrio em termos de conteúdos ministrados por operarem os professores de forma descoordenada. Estas evidências, em praxis desenvolvimentista, o francês Jacky (2001, citado por Ponte 2002, p.7) destaca três condições básicas para que uma atividade seja considerada de investigação: “(i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública. Ponte (2002, pp.7-8) parafraseando Jacky, “é natural assumir que se um trabalho se limita a reproduzir o que já existe, não trazendo nada de novo, poderá ser um útil “exercício”, mas não será propriamente uma investigação.” Neto (2010, p. 19) defende que a reflexividade deve produzir novos conhecimentos úteis em outras situações de aprendizagem. Com essas citações queremos revelar a mesmice que domina a vida docente no contexto estudado onde são direta e repetitivamente aplicados, por vários anos, conteúdos fotocopiados de livros sem antes pensar nos instrumentos existentes, domínio de métodos adequados e outras técnicas

necessárias e aplicáveis a sua apresentação aos estudantes. Falamos, logo, da inexistência de processo de reflexividade, de investigação sobre a prática e muito longe de instalar o processo de investigação-ação de intervenção imediata na escola.

A realidade portuguesa conduziu Ponte, ainda na página oito, a afirmar que “a existência de alguma novidade na investigação dos professores não é um aspeto muito problemático, pois as situações dos professores tendem a ser únicas e irrepetíveis”. Qualquer tentativa de ganhar a validade dessa afirmação, no âmbito do presente trabalho, iria por terra.

Contar a história do percurso docente seria um dos pilares basilares para inserção do processo de interajuda quer entre os professores da mesma geração, quer entre os professores de diferentes gerações na escola e acelerar a melhoria da qualidade de formação de professores. Narrar é formar-se e contribuir na formação do colega. Sendo que “se narrar é um modo de organizar a nossa experiência, a escrita de si constitui-se um instrumento com potencial (trans) formador” (Teixeira, 2010, p. 124). Uma lição muito rica é aquela que se pode ler de Azevedo (2014, pp.868 - 869) mostrando como as narrativas provocaram mudanças nas professoras de Matemática na Educação de Infância mas, no entanto, revelou as suas resistências à mudança nos primeiros momentos.

Qualquer profissional que se conformar com os resultados do seu trabalho e não se preocupar com os desafios de mudança é um profissional apenas, se calhar, duma só década, ou seja, a sua capacidade fica circunscrita no tempo da sua preparação. Este desafio implica que os professores se conheçam a si uma vez que “investigar a própria prática favorecerá o autoconhecimento e o que é mais importante, colocará os professores na condição de aprendizes” (Durand & Carvalho, 2015, s/p).

Perante a persistência do carácter inspetivo no processo supervisoivo, nas escolas moçambicanas, o investigador Assique (2015, p.16) pôs a questão “Será que o tipo de Supervisão Pedagógica que tem-se realizado nas escolas contribui para a melhoria da

qualidade do Processo de Ensino – Aprendizagem sobretudo na Escola Primária Completa de Mitava na Cidade de Lichinga?” No caso do nosso estudo, respondemos que não, pois a supervisão científico-pedagógica vertical, de natureza externa, só se pratica na beira de certificação dos candidatos a professorado e exclusivamente a eles.

Trata-se então de um grande hiato dentro duma escola sem formação contínua, nem o desencadeamento de investigação sobre as práticas letivas, nem cooperação por intercâmbio de ideias entre os professores, nem a documentação de histórias de vida profissional. Aliás, é um exercício de profissão em dias isolados, sem passado, nem futuro.

Limitações do Estudo

O nosso estudo apresenta algumas limitações que passamos a enumerar.

A primeira tem a ver com o número reduzido de entrevistas realizadas a professores (apenas dois) e alunos (também dois) o que não nos permitiu ter acesso às opiniões, com certeza, diferenciadas de mais elementos da comunidade escolar.

A segunda limitação prende-se com a falta de treino na prática de investigação, quer na condução de entrevistas de investigação, quer na sua análise, embora tenhamos feito um imenso esforço de o fazer da melhor maneira possível.

A terceira limitação prende-se com a falta de registos existente na escola sobre várias dimensões que gostaríamos de ter mais elementos para darmos um retrato o mais fiel possível da escola em estudo. Por exemplo, o número de estudantes distribuídos por anos, género, proveniência, etc.

Pistas para Futuras Investigações / Esboço de Plano de Melhoria

Sugerimos como pistas para futuros trabalhos de investigação empírica, no âmbito desta única escola de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário existente na Guiné-Bissau, o seguinte:

- (i) Um registo organizado de dados estruturais referentes à história da instituição, ao número de alunos e sua distribuição por género, anos letivos, disciplinas cursadas, etc. O mesmo face aos professores: a sua formação, género, idade, especialidade, etc. Torna-se também necessário fazer um levantamento dos recursos materiais existentes e do que falta adquirir, delineando um plano a médio prazo de aquisição e organização. Por exemplo: livros e manuais. Numa frase, falta fazer um registo e um tratamento estatístico dos elementos estruturais da escola e com base neste registo delinear um plano a médio e longo prazo de aquisições.
- (ii) Começar a delinear uma estratégia para que dentro da escola se comessem a fazer exercícios de supervisão pedagógica colaborativa e reflexiva entre os professores, entre candidatos a futuros professores e entre estes e os seus professores.
- (iii) Conceber um plano de formação em matéria de investigação sobre a prática, usando uma metodologia de investigação-ação e sobre narrativas autobiográficas, para daí, os professores começarem a promover a sua prática na escola.

Referências

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119 – 128. Acessível em:
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.). Portugal: ALMEDINA.
- Aragão, J. W. M., & Neta, M. A. H. M. (2017). *Metodologia científica*. Universidade Federal da Baía - Salvador. Ilustração.
- Assique, A. (2015). O contributo da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do processo de ensino – aprendizagem “caso da escola primária completa de Mitava na cidade de Lichinga”. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Moçambique. Acessível em:
<http://repositorio.ucm.ac.mz/handle/123456789/102>
- Azevedo, P. D. (2014). Narrativas de práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática na educação infantil. *Bolema*, 28, 857-874.
 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a20>.
- Cabral, A. P. L. G. M. (2010). *Inspeção em educação: Controlo e /ou supervisão*. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação. Acessível em:
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1099/1/DissertaMestradoAnaPaulaLGMCabral2011.pdf>

- Cavalcanti, M. R. (2018). *A Prática profissional do supervisor escolar e os desafios sobre a evasão e o abandono na educação de jovens e adultos em Fortaleza*. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37817>
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154.
- Durand, V. C. R., & Carvalho, M. A. A. S (2015, 26-29 de outubro). Importância das narrativas na produção de saberes e fazeres dos futuros professores. *EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 27837-27845). PUCPR. Acessível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16277_8800.pdf
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2013). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores: Conceitos e perspectivas. Braga. XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 19-37.
- Fundação Fé e Cooperação. (2017). *Relatório da situação da criança na Guiné Bissau 2014/2015*. Bissau. FEC.
- Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo. (2018). *Anuário estatístico de 2014/2015*. Bissau. GEPASE.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação*, 12, 29 – 57.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). (2009). *Métodos de Pesquisa*. (1ª ed.). Porto Alegre. Universidade Aberta do Brasil.
- Gonçalves, F. B. (2018). Estatística descritiva. Acessível em:

<http://www.est.ufmg.br/~fbgoncalves/C2.pdf>

Guimarães, P. R. (s/d). Estatística e pesquisa de opinião. Universidade Federal de

Paraná. Acessível em:

https://docs.ufpr.br/~prbg/public_html/ce020/ESTAT%C3%8DSTICA%20E%20PESQUISA%20DE%20OPINI%C3%83O%201a%20parte.pdf

Hargreaves, A. (1998). A balcanização do ensino - colaboração que divide. In *Os professores em tempos de mudança* (2.^a ed.). (pp.240- 272) Lisboa: Mc Graw-Hill

Inspeção Geral da Educação. (2018). *Projeto do Estatuto da Carreira de Inspeção de 2018*. Bissau. IGE.

Inspeção Geral da Educação. (2018). *Estatuto Orgânico da Inspeção Geral da Educação de 2018*. Bissau. IGE.

Laranjeira, M. C. F. A. (2016). *O papel da supervisão na componente interna da avaliação docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional: Estudo de caso numa escola secundária*. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/24617>

Lopes, M. M. N. (2018). *O papel da supervisão na formação contínua: Perspetivas e contributos*. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36358>

Luwisch, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, XI (2), 21-33.

Machado, J. & Alves, J. M. (coords.). (2014). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas projetos e aprendizagens*. Porto. Universidade Católica Editora.

Madureira, I. L. P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial - Uma abordagem*

- biográfica*. Manuscrito não publicado, Teses de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7316>
- Manuel, I. J. D., & Buza, A. G. (s/d). Supervisão escolar interna, como instrumento de gestão das escolas. CEIC- Universidade Óscar Ribas. Luanda.
- Meirinhos, A., & Osório, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER - Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Acessível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Moreira, M. A. (2015, novembro). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista electrónica de educação*, 3, 48 – 63.
- Neto, A. C. S. T. (2010). A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2723>
- Nóvoa, A. (2007, 27 a 28 de setembro). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade da aprendizagem ao longo da vida. O regresso dos professores. Parque das Nações – Pavilhão Atlântico. Conferência conduzida na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Sala Nónio. Portugal.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4, 64 – 72.
- Oliveira, H. (2004). Percursos de identidade do professor de matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. *Quadrantes*, 13(1), 115 – 145.
- Pita, M. L. C. M. (2012). *Supervisão e orientação da prática profissional no exercício*

da coordenação dos departamentos curriculares: Da teoria à prática. Manuscrito não publicado, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7685>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Acessível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)

Reis, P. (2011, junho). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.* Lisboa. ME: CCAP-2.

Teixeira, L. R. M. (2010, agosto - dezembro). As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 3, 121-135.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S Silva., & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.102-128). Porto. Edições Afrontamento.

Venas, R. F. (2012, 20 a 22 de setembro). A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *Educação e Contemporaneidade. IV* (1), 14.

Ventura, M. M. (2007, setembro/outubro). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*, 20, 383-386.

Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães*, 16, 31 – 35.

Referência Legislativa

Lei nº 6/2018, de 18 de dezembro

Apêndices

Apêndice A

Ficha da Instituição

Nome:

Localidade:.....

Diretor:

Estudante de Mestrado:

Data:

1. Tipo de Instituição (coloque uma Cruz X)

a) Pública _____ Pertencente a que Ministério?

b) Privada _____ Pertencente a que Organismo? _____

2. Há quanto tempo está a funcionar?

a) 0-2 anos _____ b) 3-5 anos _____ c) 6-10 anos _____ d) + 10 anos _____

3. Quais são os cursos/especialidades que a instituição oferece?

_____.

4. Em que tipo de instalações funciona?

a) Pertença própria _____ b) Edifício adaptado _____ c) Escola Integrada
_____ d) Outra situação _____

Explique: _____

5. Horário da Instituição

a) Abertura _____ b) Encerramento _____ c) Refeições _____
_____ Períodos _____

(Manhã/tarde/noite)

Alunos

6. A partir de que idade a instituição recebe alunos _____
7. Perfil de entrada _____ carga horária total _____ Anos _____
8. Quantos alunos / género com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição atualmente?

Idade		Género	
		Masculino	Feminino
16-17 anos			
18-19 anos			
20-21 anos			
22-23 anos			
24-25 anos			
26-27 anos			
28-29 anos			
30 ou + anos			

9. Número atual de estudantes por curso/especialidade
- 1º _____ 2º _____
- 3º _____ 4º _____ 5º _____
- 6º _____
- 7º _____ 8º _____
10. Quantos alunos frequentam à data a instituição? _____
11. Qual a lotação máxima permitida? _____
12. Quantos alunos ingressaram à escola este ano? _____
13. Quantos alunos ficaram este ano em lista de espera? _____
14. Quantos alunos têm necessidades educativas especiais? _____
- Indique o tipo de necessidades? a) Cegos e ambliopes _____ b) Surdos-mudos _____
- c) Paralisia cerebral e outras deficiências neuro-motoras _____ d) Deficiência mental _____
- e) Mongoloidismo _____
- f) Dificuldades de Aprendizagem? _____ Outra _____
15. Quantos estudantes não falam o português em casa? _____

Que línguas são faladas pelos estudantes em casa?

Língua	Número de alunos
Crioulo	
Fula	
Balanta	
Mandinga	
Manjaco	
Mancanha	
Papel	
Outra? Qual?	

16. Que línguas são faladas na instituição? a) Português _____ b) Crioulo _____ c) Línguas étnicas _____ Todas de cima? _____ somente algumas? _____ Quais

_____. Explique

em que situações se fala o português, em que situações se fala o crioulo e em que

situação se fala as línguas étnicas.

17. Quantas salas, n.º alunos por sala, professores e rácio Professor/alunos?

	Salas	Número	Nº Alunos por sala/turma	N.º Professores por sala/turma	Rácio Professor/Aluno
Bacharelato	0º ano				
	1.º ano				

	2.º ano				
	3.º ano				

Pessoal

18. Gestão

a) Qual o tipo de gestão da instituição (conselho de escola, diretor nomeado, direção eleita...?) _____

_____b)

Quais as funções da gestão (o que compete a cada órgão/membro fazer e decidir)? _____

19. Associação dos estudantes

a) Existe associação de estudantes? _____ b) Se respondeu sim diga que atividades realiza?

b) Que apoio individual podem prestar / prestam os pais à instituição _____

20. Financiamento

a) Dê uma estimativa do custo por aluno /mês ou ano? 0º ano _____

1ºano _____ 2.ºano _____

3ºano _____.

b) Contribuição do estado por mês ou ano _____

c) Contribuição dos pais por mês ou ano _____

d) Outras fontes de financiamento? _____

Comunidade Local

21. Qual a localização geográfica da instituição?

a) Área urbana _____ b) Área suburbana _____ c) Área Rural _____

22. Quantos estudantes

a) Vivem com ambos os pais _____ b) Vivem apenas com a mãe _____
c) Vivem apenas com o pai _____ d) Vivem com outros familiares (tios,
avós) _____

Observações (outras informações que ache por bem registrar):

Apêndice B

Ficha do Espaço Educativo

Nome da Instituição:

Localização:.....

Estudante Mestrado:

Data:

1. Descreva o edifício em breves palavras (se é novo ou velho, se está em boas condições de conservação, quantos andares tem, se tem espaço exterior ou não, etc. Tire algumas fotografias ao edifício).....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quantas salas tem? Quantas são salas de aula?
Existem salas suficientes para todos os alunos?.....

.....

.....

3. Faça um desenho/planta de uma sala de aula típica e tire uma fotografia (use uma folha por sala).....

4. Explique porque organizou assim a sua sala (as mobílias e os materiais)

.....

.....

.....

.....

5. Dos seguintes materiais indique, colocando uma cruz, os que existem:

Materiais	
Acessos para cadeiras de rodas e espaço para cadeiras especiais	

Computadores	
Instrumentos de música	
Jogos de mesa (puzzles, cubos, etc.)	
Livros	
Manuais escolares	
Materiais para jogar no exterior (bolas, arcos, cordas, etc.)	
Outros? Quais?	
Papel / cadernos	
Placares/Expositores (para dar informações e expor trabalhos dos alunos)	
Tintas e lápis de cor	
Um sítio (cabides ou cafifos) para guardar as coisas dos alunos	

Observações (se quiser dizer algo mais sobre os materiais que existem ou não existem nas suas salas):.....

.....

.....

.....

6. A sua instituição tem (coloque uma cruz em caso de ter, deixe em branco em caso de não ter)

Acesso a água corrente	
Biblioteca/ludoteca/centro de recursos educativos	
Cozinha	
Ginásio	
Refeitório	
Sala de direção	
Sala de professores	
Sanitários para alunos	
Sanitários para docentes e não docentes	
Carteiras duplas	
Carteiras individuais	
Outro tipo de carteiras (qual? _____)	
Quadros móveis	
Eletroprojektor	
Quadros fixos	
Materiais para impressão e fotocópia	

Observações (se quiser dizer algo mais sobre os materiais que existem ou não existem na sua sala):

.....

.....

.....

7. Espaço exterior

- a) A instituição tem espaço exterior? Sim: Não:
- b) Em caso de ter, quantas vezes por dia é usado?
- c) A área exterior é coberta? Sim: Não:
- d) Quem vigia o recreio?
- e) Que materiais existem no exterior (diga o que existe: bolas, baloiços, escorrega, campo de jogos, horta, jardim,etc.):

.....

.....

.....

Observações (se quiser dizer algo mais sobre o espaço educativo faça-o neste espaço):

.....

.....

Apêndice C

Ficha do/a Professor/a

Nome da Instituição:

Localização:.....

Nome do/a Professor/a:

Estudante do Mestrado:.....

Data:/...../.....

1. Habilitações

a) Anos de escolaridade (Coloque um circulo de acordo com a sua situação)

3-4 5-6 9 11 12

b) Habilitações académicas

Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Na área de:.....
Licenatura	<input type="checkbox"/>	Na área de:
Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	Na área de:
Mestrado	<input type="checkbox"/>	Na área de:
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	Na área de:
Outra	<input type="checkbox"/>	Qual?

2. Anos de serviço

a) Total (desde que começou a trabalhar como professor/a):

.....

b) Nesta instituição:

.....

c) Que disciplinas

leciona?.....

d) **Tem experiência com alunos com NEE** (Necessidades Educativas Especiais)?

..... Explique?

.....
.....

....d) **Teve formação para trabalhar com alunos com NEE?** Explique?

.....

3. Descreva as funções que desempenha nesta instituição (o que faz):.....

.....

4. No seu trabalho

a) O que gosta mais de fazer (que lhe dá mais satisfação)?

.....

b) O que

gosta menos de fazer (que lhe dá menos satisfação)?

.....

5. O que o/a levou a escolher a profissão de professor?

.....

6. Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

.....

.....

.....

a) Que dificuldades encontra?

.....

.....

.....

b) O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?.....

.....

.....

.....

7. **Assinale os 5 temas**, entre os abaixo indicados, em que gostaria de ter formação e que acha que contribuiriam para melhorar o trabalho que desenvolve na instituição, junto dos estudantes, colegas e pais (Assinale com 1 o que acha mais importante, 2 como importante, e assim sucessivamente até 5, o que acha menos importante- numerar por ordem de importância).

8.

Temas	Importância
Aprendizagem da leitura	
Atividades lúdicas e jogos e outras técnicas de motivação	
Computadores	
Crianças em risco	
Metodologias de ensino	
Expressão oral e expressão escrita	
Elaboração de manuais escolares e outros recursos educativos	
Necessidades educativas especiais	
Organização do espaço e dos materiais	
Planear e organizar atividades educativas	
Português (melhorar sua proficiência em português)	
Trabalho em equipa (entre professores)	
Outro (escreva qual)	

Apêndice D

Guião da Entrevista ao Diretor

Unidades	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Identificação e motivação	Garantir a abertura da entrevista	Identificação do entrevistador e entrevistado/a; Informar o entrevistado/a sobre o objectivo da pesquisa; Referir a importância do entrevistado/a para a pesquisa. Garantir a confidencialidade das informações da entrevista.	Pertinência Clareza e coerência Segurança
Finalidades e Objetivos	Recolher dados que permitam compreender a visão da instituição.	Considera importante que os jovens frequentem a esta escola? Considera que esta instituição dá resposta às necessidades dos alunos? Quais as principais preocupações face aos estudantes? A instituição tem um projeto educativo? Se sim com quem foi elaborado? Quais as principais linhas orientadoras do projeto educativo? O projeto educativo contempla a supervisão pedagógica para a escola? Como?	Relevância Atendimento ----- Perspetiva ----- Interação pedagógica
Currículo/Experiências de Aprendizagem	Recolher dados que permitam compreender as estratégias da instituição para com aprendizagens dos estudantes.	O que acha que os alunos devem aprender na escola? Considera que as atividades desenvolvidas na escola respondem às necessidades dos alunos? Facilitam a passagem para o ano seguinte da escolaridade? Por exemplo? A instituição adota algum modelo / método pedagógico específico (ex: método tradicional, centrado no professor e expositivo; método centrado no aluno e em trabalhos de grupo; método misto: expositivo e trabalhos de	Conteúdo Relação conteúdo-estudante ----- --- Método ----- ---- ----- ---- Adequação Inclusividade

		<p>grupo...)?</p> <p>Acha que as atividades e experiências de ensino que são proporcionadas aos alunos são as mais adequadas?</p> <p>Acha que existe uma preocupação com a aprendizagem de todos os estudantes, de não deixar nenhum estudante ficar para trás?</p>	
Estratégias de Ensino e Aprendizagem	Recolher dados que expliquem o processo de gestão pedagógica e a avaliação docente.	<p>Como são organizadas as turmas e os horários dos estudantes e professores?</p> <p>Como vê o trabalho dos professores? Como valoriza o trabalho dos professores?</p> <p>Como é que se faz a avaliação da instituição?</p>	Gestão Pedagógica Avaliação
Planeamento, Avaliação, Supervisão e Registo	Recolher dados que permitam compreender o processo de planificação, supervisão pedagógica e a avaliação institucional.	<p>Como é planeada a avaliação do projeto educativo da instituição? Existe um plano anual?</p> <p>As práticas supervisivas e as inspetivas funcionam nesta unidade de ensino? Como funcionam nesta instituição? por quem? Com que instrumento? Com que frequência?) Será que há diferença entre elas? Se sim, pode explicar essa diferença?</p> <p>Como é feito o planeamento e a avaliação em cada turma?</p> <p>Quais são os critérios usados? Existe algum trabalho que se faz entre os professores e a direção?</p>	<p>Avaliação Institucional</p> <p>Práticas supervisivas</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>Agente de plano de aulas</p>
Professores	Recolher dados que permitam entender o processo de desenvolvimento do profissional docente e a sua relação com a supervisão pedagógica.	<p>Como promove o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Quais os principais problemas que existem? Quais as ações de formação que os professores procuram mais? Acha mais importante a frequência de ações de formação no exterior ou as que se realizam ou poderiam realizar aqui na</p>	<p>Carreira docente</p> <p>Formações Contínuas</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>Supervisão horizontal</p>

		<p>instituição?</p> <p>Ocorre observação de aulas entre os professores? Podia explicar esse processo?</p> <p>Os professores desta instituição escrevem narrativas autobiográficas das suas práticas docentes na escola? Se sim, partilham-nas aos outros agentes da instituição?</p> <p>Existem na escola arquivos de trabalhos supervisivos dos professores?</p>	Portefólios docentes
Relações e Interações	Recolher dados que permitam conhecer o desempenho das funções supervisivas e coordenativas do diretor.	<p>Existem reuniões periódicas formais e informais, partilha de informações?</p> <p>Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?</p> <p>As diferenças étnicas, de especialidades, religiosas, de funções, de género influenciam ou não as relações de proximidade entre os professores? Se sim, quais os mecanismos para vencer essas barreiras?</p>	<p>Coordenação</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>Interferências em interações</p>
Monotorização Avaliação e Progresso	Recolher dados que permitam inteirar de empenho da direção em descobrir e superar as dificuldades dos estudantes, professores e administrativos.	<p>Existe uma preocupação em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores? Podia explicar?</p> <p>Como avalia a qualidade das aprendizagens dos estudantes?</p> <p>Quais são neste momento as suas maiores preocupações na perspetiva desenvolvimentista face aos estudantes, face aos professores e face ao pessoal administrativo e qual é o plano de ação?</p>	<p>Acompanha</p> <p>mento</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>Projeção</p>

Apêndice E

Guião das Entrevistas aos Professores

Unidades	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Identificação e motivação	Garantir a abertura da entrevista	Identificação do entrevistador e entrevistado/a; Informar o entrevistado/a sobre o objectivo da pesquisa; Referir a importância do entrevistado/a para a pesquisa. Garantir a confidencialidade das informações da entrevista.	Pertinência Clareza coerência Segurança
Finalidades e Objetivos	Recolher dados que permitam compreender a visão da instituição.	Considera que esta escola dá resposta às necessidades dos estudantes? Esta escola tem um projeto educativo? Se sim como foi elaborado? Quem participou na sua conceção e redação? Quais são as suas principais preocupações como professor?	Relevância Atendimento Perspetiva Interação pedagógica
Currículo/Experiências de Aprendizagem	Recolher dados que permitam compreender as estratégias da instituição para com aprendizagens dos estudantes.	Que tipo de atividades organiza para que os estudantes aprendam? Considera que as atividades que organiza dão resposta às necessidades dos estudantes? Tem algum método de ensino/estratégias de ensino que usa com os seus estudantes? Elas adequam-se às necessidades de aprendizagens dos estudantes?	Relação conteúdo-estudante Método Adequação Inclusividade
Estratégias de Ensino e Aprendizagem	Recolher dados que expliquem o processo de gestão pedagógica e a avaliação docente.	Pode explicar-me como analisa o trabalho dos seus colegas professores? Faz ideia de como são organizados os alunos, as turmas, os grupos? E os horários? Existe uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes? De verificar se todos os alunos estão a aprender? Por exemplo?	Gestão Pedagógica e Avaliação
Supervisão pedagógica	Recolher dados que permitam compreender o processo de supervisão	Como contribui na melhoria de qualidade de ensino dos colegas professores? Conhece o conceito de supervisão pedagógica? Se sim, pode explicar-	Avaliação profissional ----- ----- Supervisão

	pedagógica e a avaliação institucional	me o que entende por esse conceito? Que práticas de supervisão são praticadas nesta escola e como são praticadas? Pode explicar-me como avalia os conhecimentos dos estudantes?	
Professores e as Práticas supervisivas	Recolher dados que permitam entender o processo de desenvolvimento profissional docente e a sua relação com a supervisão pedagógica e as suas conceções sobre a inspeção escolar.	<p>Pode explicar-me o motivo pela escolha da sua formação e pela profissão docente?</p> <p>Acha que existe uma relação significativa entre a sua formação inicial ou contínua e as suas atividades docentes? Pode justificar?</p> <p>Alguma vez foi formado em matéria de supervisão pedagógica ou só ouviu falar? Sabe dizer algo a respeito da supervisão pedagógica? Pode explicar se é ou não diferente das práticas inspetivas?</p> <p>Ocorre observação de aulas entre os professores desta instituição formadora de professores? Os superiores hierárquicos é que fazem atividade de supervisão? Podia explicar-me esse processo?</p> <p>Faz ideia de quem faz a atividade de supervisão pedagógica?</p> <p>Os professores da instituição escrevem narrativas autobiográficas das suas práticas docentes na escola? Se sim, partilham-nas entre si e aos outros agentes da instituição?</p> <p>Existem na escola arquivos de trabalhos supervisivos dos professores?</p> <p>Sente-se preocupado/a em se atualizar, quer dizer, em fazer formação?</p> <p>Se se não pratica a supervisão nesta instituição formadora de professores, como pensa que pode ser implementada?</p> <p>Os portfólios e as narrativas autobiográficas fazem parte da sua vida docente? Pode explicar-me como se elaboram?</p>	<p>Carreira docente</p> <p>Formações Contínuas</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>-----</p> <p>----</p> <p>Supervisão horizontal</p> <p>Portefólios docentes</p> <p>Supervisão vertical</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Narrativas autobiográficas</p> <p>Arquivo de trabalho supervisivo</p>

Interações	Recolher dados que permitam conhecer o desempenho das funções coordenativas docentes.	Existem reuniões periódicas formais e informais de partilha de informações? Acha que há alguns aspetos que obstaculizam as relações entre os professores?	Coordenação ----- ----
Monotorizaçã o Avaliação e Progresso	Recolher dados que permitam inteirar de empenho da direção em descobrir e superar as dificuldades dos estudantes, professores e administrativos.	Acha que há razões para se preocupar em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores? Podia explicar a estratégia a adotar? Como avalia a qualidade das aprendizagens dos estudantes? Pode apontar, neste momento, as suas maiores preocupações na perspetiva desenvolvimentista face aos estudantes, face aos professores e face ao pessoal administrativo e qual é o plano de ação?	Acompanha mento ----- ----- ----- ----- Projeção

Apêndice F

Guião das Entrevistas aos Estudantes

Unidades	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Finalidades e Objetivos	Recolher dados que permitam compreender as perceções dos estudantes sobre suas metas de aprendizagem.	Sabes porque é que frequentas a escola? Para que é que estás aqui?	Razões para aprender
Estratégias de Ensino e Aprendizagem	Recolher dados que permitam perceber as estratégias de ensino aplicados para aprendizagem.	Costumas trabalhar sozinho ou com outros colegas?	Dinâmica de aprendizagem.
Professor e a supervisão	Recolher dados que permitam apurar a existência ou não da supervisão nesta instituição formadora de professores.	O que fazem os professores aqui na escola? Dão aulas? Fazem algo mais? Às vezes vê outro professor, dentro da vossa sala, observando aulas do vosso professor enquanto este vos dá aulas? Pode explicar o que entendes disso. Com que material vem o visitante? Com que frequência vos visita? Às vezes vê o diretor ou outro superior hierárquico na vossa sala observando aulas? Em sua perceção, há ou não diferença entre a inspeção pedagógica e a supervisão pedagógica? Se há explique-a.	Tarefas ----- ----- Observação horizontal de aulas Instrumento Observação vertical de aulas Diferença entre a supervisão e a inspeção
Monotorização e Avaliação	Recolher dados que permitam compreender o processo de acompanhamento à aprendizagem dos estudantes.	Quando fazes algo muito bem o que acontece? E Quando fazes algo mal? Queres contar-me alguma coisa sobre a tua escola de que ainda	Avaliação Comentário geral

		não falamos?	
--	--	--------------	--

Apêndice G

Dados um pouco Detalhados de Estudantes por Idade, Região e Sexo.

Número de Estudantes da Especialidade Português- Bacharelato por idade

Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Biombo	Bolama	Bissau	Cacheu	Gabú	Oio	Quina ra	Tomb ali
58							1M		
51					1M				
48					1M				
46			1M						
45			1M						
44				1M	1M				
43					1M		1F	1M	
42			2M	3M					
41	1M	1M	1M	1M 1F	1M				
40	1M	1M		1M	1M 1F				
39	1M			2M					
38					1F		2M		
37		1M		1M			1M	1M	
36				1M	1M		1M		
35	1M		1M		2M		1M	1M	
34	1F		1M	1M	1M 1F		3M		1F
33		1M		2M	2M				2M
32				2M					1M
31	1M	1M	1M	2M			1M		1M
30			1M	1M	1M	1M			
29	1M		1M	2M	1F		1M		1M
28				1M			1M		1M
27				1M					
26				1M					

25			1M						
24							1M		
Vazios	2F e 6M sem Idade e sem Região identificadas								

Número de Estudantes da Especialidade Português- Licenciatura por idade

Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Biombo	Bolama	Bissau	Cacheu	Gabú	Oio	Quinara	Tombali
70				1M					
55				1F					
53					1M				
47					1M				
43				1M					
38	1M								
37							1M		
35				1M					
34			1M				1M		
33		1F		1M					
32				1F					
31				1M					
30		1F		1M					
29				1M	1M		1M		
28					1M				
24				1M					

Número de Estudantes da Especialidade Francês por idade Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Biombo	Bolama	Bissau	Cacheu	Gabú	Oio	Quinara	Tombali
51					2M				
47					1F				
44		1M		1M	1M				

42		1M							1M
41					1M				
40					1M				1M
37				1F			1F		
36	1F	1M							
35				1F			1F		1M
34				2M	1M				
33				1M					1M
31					1F				
30		1M	1F	2M					
28				1M		1M			
2F e 2M Sem idade nem região									

Número de Estudantes da Especialidade História VS Geografia por idade

Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Biombo	Bolama	Bissau	Cacheu	Senegal	Oio	Quinara	Tombali
60			1M						
47							1M		
42					1M				
41					2M		1M		1M
40		1M		1M					
39		1F							
38				1M					
37	1M			1M	2M			2M	
36							1M		
35					1F	1F			1M
34			2M	2M 1F	1M			1M	
33		1M			1F		1M	1M	
32									1M
31				1M					
30			1M 1F	1M	1M				1M

29		1F		2M 1F			1M		
28					1M				
1M de 38 anos e 1M de 34 anos sem Região									

Número de Estudantes da Especialidade Biologia VS Química por idade

Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Biombo	Bolama	Bissau	Cacheu	Gabú	Oio	Quinara	Tombali
49				1M					
45							1M		
40					1M			1M	
39							1M		
38				1M					
36						1M			
35					2M		1M		
34				1F	3M 2F				
33					2M				
32	1M		2M		1M			2M	
31		1F		1M			1M		
30		1M		1M	1M		1M		1M
29					2M				
28	1M								
27				1M					
26				1M			1M		
25				1M			1M		
24					1M				
23					1M				

Número de Estudantes da Especialidade de Inglês por idade, Proveniência/Região e Sexo.

Idade	Bafata	Biombo	Bissau	Bolama	Cacheu	Gabú	Oio	Tom bali	EFI
-------	--------	--------	--------	--------	--------	------	-----	----------	-----

57	1M			1M					
51				1M			2M		
47		1M	1M		1M				
43			2M						
41					1M	1M			
38		1M	1F				2M		
37		2M							
36			2M			2M			
35		1M							
34			2M	2M				1M	
33			8M				1M		
32		3M					2M		
29			3/1					2M	
28		1F							
27			1M			1M			
26					4/1				
25	1M		1M					1M	
24			1M		2M				
23					1M				1M
22	1M								

Número de Estudantes da Especialidade de Física/ Matemática por idade,

Proveniência/Região e Sexo

Idade	Bafata	Bissau	Bolama	Cacheu	Quinara	Tombali	EFI
47		2M		1M			
45			1M		3M		
44		1M		4M		2M	1M
43				2M	4M		
41		3M		1M			
40	1M	1M			1M		
39			1M		1M		
37			1M				
36	2M			5M	1M		
35				2M			
33				1M			
32		1M			2M		
31						2M	
30						1M	

Apêndice H

PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS

Entrevista ao Diretor da Escola - Designado Participante A (PA)

Tim: Considera importante que os jovens frequentem a esta escola?

PA: Sim, é uma das primeiras escolas fundadas no setor educativo. Continua a ser a única que oferece estes cursos no país.

Tim: Considera que esta instituição dá resposta às necessidades dos alunos?

PA: Até a um certo ponto dá, embora com algumas dificuldades, consegue responder e os formados estão a dar boas respostas no terreno.

Tim: Quais as principais preocupações face aos estudantes?

PA: O que transmitir-lhes e como o transmitir-lhes.

Tim: A instituição tem um projeto educativo? Se sim com quem foi elaborado?

PA: Projeto educativo! Não. Faz-se calendários anuais, mas um plano propriamente dito não. O que se faz é um cronograma de atividades.

Tim: O que acha que os alunos devem aprender na escola?

PA: São ensinados a serem autónomos mais do que os conteúdos de que dispõem. Pois, quando se tornarem professores não se dependerão de alguém.

Tim: Considera que as atividades desenvolvidas na escola respondem às necessidades dos alunos? Facilitam a passagem para o ano seguinte da escolaridade? Por exemplo?

PA: À medida do possível. Para este ano letivo temos previsto cinco ou seis atividades extraescolares como palestras, visitas de estudo. Mas também as atividades escolares são pensadas nessa perspetiva.

Tim: A instituição adota algum modelo / método pedagógico específico (ex: método tradicional, centrado no professor e expositivo; método centrado no aluno e em trabalhos de grupo; método misto: expositivo e trabalhos de grupo...)?

PA: Não há um método rigoroso. Tudo depende do professor.

Tim: Acha que as atividades e experiências de ensino que são proporcionadas aos alunos são as mais adequadas?

PA: Acho, embora sem uma avaliação criteriosa, mas mesmo assim, acho.

Tim: Acha que existe uma preocupação com a aprendizagem de todos os estudantes, de não deixar nenhum estudante ficar para trás?

PA: Claro que sim, mesmo a nível dos professores é uma preocupação. Nos acompanhamentos que se faz aos professores a preocupação é levar todos juntos.

Tim: Como são organizadas as turmas e os horários dos estudantes e professores?

PA: As turmas são distribuídas em função das salas e de especialidades, o número de estudantes por turma varia entre trinta e cinco e sessenta. O número máximo inicial sempre é de trinta e seis, mas ao longo do percurso escolar, tendo em conta as reprovações, as turmas acabam por se fundir umas nas outras. O ano propedêutico frequenta à noite e os outros de manhã e à tarde.

Tim: Como vê o trabalho dos professores? Como valoriza o trabalho dos professores?

PA: Tem sido satisfatório, apesar de desmotivação por motivo de greves. Professor que prepara matéria e cumpre com as programações e preocupa-se com a sua execução com sucesso é reconhecido em termos de promoção, são dados oportunidades.

Tim: Como é que se faz a avaliação institucional?

PA: Em termos formais não há indicadores para avaliação da instituição, mas se faz em termos de balanços gerais em reuniões, em discussões. A falta de autonomia escolar também conta nessa matéria porque esta unidade de ensino depende da Direção Geral da Escola Superior de Educação – ESE com instalação no Ministério da Educação Nacional.

Tim: As práticas supervisivas e as inspetivas funcionam nesta unidade de ensino?

PA: Práticas inspetivas pelo menos uma vez no ano passado e uma vez neste ano que recebemos essa visita. A nível interno não funciona supervisão escolar. Os coordenadores é que escolhem professores que vão seguir os estudantes nas suas práticas pedagógicas. Dá-se um seminário aos professores e aos estudantes antes de início das práticas pedagógicas.

Tim: Quais são os instrumentos que usam e com que frequência?

PA: Não sei dizer bem, só sei que se faz.

Tim: Será que há diferença entre elas? Se sim, pode explicar essa diferença?

PA: Sim. A inspeção escolar é um sistema de fiscalização de funcionamento das escolas enquanto que a supervisão pedagógica é um processo de seguimento e melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Tim: Como é feito o planeamento e a avaliação em cada turma? Quais são os critérios usados?

PA: Planeamento é feito a nível de cada coletivo, sem pôr em causa as formalidades individuais de cada professor em suas turmas. Avaliação depende de professor, mas deve haver dois testes antes de prova semestral. Não se define o tipo de avaliação para professor. Pode haver trabalhos de pesquisa e avaliações em sala de aula, etc.

Tim: Existe algum trabalho que se faz entre os professores e a direção?

PA: Diretamente, não. É feito através dos departamentos.

Tim: Como promove o desenvolvimento profissional dos professores?

PA: Práticas que visam promover desenvolvimento profissional dos professores não se fazem.

Tim: Quais os principais problemas que existem? Quais as ações de formação que os professores procuram mais? Acha mais importante a frequência de ações de formação no exterior ou as que se realizam ou poderiam realizar aqui na instituição?

PA: Sim, há problemas do nível estrutural como o não funcionamento de componente científica, funcionando só a componente pedagógica. A biblioteca deixou de funcionar desde 7 de junho de 1998. A que existe é só para o departamento da língua portuguesa. A falta de apoio orçamental por parte de governo. Podemos dizer graças ao apoio da sala de informática.

Pode-se dizer que a receita da escola é gerida pela escola, embora com uma gestão conjunta. As duas têm vantagens, mas a maior vantagem está na formação dentro da instituição que é mais adaptável, apesar da outra, apesar de outra oferecer o conhecimento de outras culturas e realidades.

Tim: Ocorre observação de aulas entre os professores?

PA: Não se faz observação de aulas entre os professores.

Tim: Os professores desta instituição escrevem narrativas autobiográficas das suas práticas docentes na escola? Se sim, partilham-nas aos outros agentes da instituição?

PA: Não! Não!

Tim: Existem reuniões periódicas formais e informais, partilha de informações?

PA: A nível dos departamentos se pede colaboração entre professores, mas raras vezes as reuniões acontecem.

Tim: Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?

PA: Vejo de bom a partir dos departamentos e algumas vezes em direto com os professores.

Tim: As diferenças étnicas, de especialidades, religiosas, de funções, de género influenciam ou não as relações de proximidade entre os professores? Se sim, quais os mecanismos para vencer essas barreiras?

PA: Essas diferenças não influenciam as relações entre os professores.

Tim: Existe uma preocupação em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores? Podia explicar? Como avalia a qualidade das aprendizagens dos estudantes?

PA: Existe uma preocupação em superar as dificuldades como de faltas anteriormente referidas tanto aos alunos como aos professores. A qualidade de aprendizagem tem evoluído para melhor, embora alguns que nos antecederam defendem que não.

Tim: Quais são neste momento as suas maiores preocupações na perspetiva desenvolvimentista face aos estudantes, face aos professores e face ao pessoal administrativo e qual é o plano de ação?

PA: Caso de greve- ano letivo começa sempre com greve – isso perturba o processo em todos os níveis de funcionamento da escola. A escola continua a ter professores com níveis não bons para lecionar, existem ainda professores bacharéis. Há necessidade de formação em administração ao pessoal da administração.

Há um plano de acção que prevê entre 1 e 2 seminários sobre gestão de base de dados. Houve mexida na estrutura para facilitar o funcionamento da parte científica através de uma recente criação do conselho científica para a coordenação das matérias de cada especialidade, mas é preciso suportar isso com biblioteca e laboratórios.

Tim: Muito obrigado Senhor Diretor.

PA: Não se preocupe.

Entrevista ao Presidente do Conselho Científico e Chefe do Departamento de Física VS Matemática Designado Participante B (PB).

Tim: Muito Bom dia Senhor Professor! Estou cá por querer honrar o nosso agendamento da entrevista que tem por objetivo levantar dados que permitem compreender o funcionamento de práticas da Supervisão Pedagógica e da Inspeção Escolar. Gostaria de dizer-lhe que todas informações que me avançar serão tratadas com uma considerável confidencialidade. Podemos começar já agora? Não se hesite em me interromper caso tiver alguma questão.

PB: Está bom. Pode ser.

Tim: Deixa-me perguntar-lhe se considera que esta escola dá resposta às necessidades dos estudantes?

PB: Esta escola foi fundada em 1979, salvo erro. Teve o seu primeiro grupo de finalistas em 1983. Já agora há muitos quadros formados por aqui e que estão por toda parte do país a dar contribuição, portanto, a escola está a cumprir com os objetivos da sua fundação.

Tim: Esta escola tem um projeto educativo? Se sim como foi elaborado? Quem participou na sua conceção e redação?

PB: Nenhuma escola é capaz de funcionar sem projeto. Se formos ver o que originou a fundação desta escola justifica dizer que tem, mas a recuperação de informações perdidas em 1998 durante a guerra que é impossível. Penso que existe.

Tim: Quais são as suas principais preocupações como professor?

PB: É que a escola precisa de funcionar em pleno, portanto o governo deve honrar o seu compromisso.

Tim: Que tipo de atividades organiza para que os estudantes aprendam?

PB: Em processo de implementação de novas metodologias estão previstos palestras aos professores, programas extracurriculares e palestras aos estudantes sobre estatística, sobre novas descobertas da física e sobre regras de pesquisa científica.

Tim: Considera que as atividades que organiza dão resposta às necessidades dos estudantes?

PB: Penso que sim porque o professor é um orientador e o aluno é que ocupa do centro do processo. Oriento os meus estudantes às pesquisas.

Tim: Tem algum método de ensino/ estratégias de ensino que usa com os seus estudantes? Elas adequam-se às necessidades de aprendizagens dos estudantes?

PB: Sim. Está em perspectiva a compra de software informático para aprendizagem de matemática através de computador. Claro que temos que nos acompanhar com as novas tecnologias. Uso a técnica de perguntas e respostas, trabalhos de grupo e apresentações e exposições.

Tim: Pode explicar-me como analisa o trabalho dos seus colegas professores?

PB: Vou ter dificuldade de responder a isso. Neste ano que temos em perspectiva esse acompanhamento aos professores pelos coordenadores a nível de cumprimento de programas e não queremos, com isso, ser como os inspetores.

Tim: Faz ideia de como são organizados os alunos, as turmas, os grupos? E os horários?

PB: Neste ano vamos ter uma turma do ano propedêutico, uma turma do primeiro ano, duas turmas do segundo ano e uma turma do terceiro ano, nesta especialidade. A partir do teste seleccionamos os 36 melhores para primeiro ano e os 36 outros, de resultados não muito bons, para o ano preparatório. 1º e 2º ano frequentam de manhã, 3º ano à tarde e os estudantes do ano propedêutico veem à noite.

O plano de distribuição de horários é feito pelos departamentos e coordenações e submetem-no à apreciação da direção. Caso houver necessidade de discussão é feita através do conselho pedagógico e o chefe de departamento. Cada tempo equivale a cinquenta minutos e seis tempos por dia sem espaço de intervalo.

A carga horária total do curso de Física VS Matemática: 1968 horas de aulas de unidades curriculares de Matemática e 1248 horas de aulas de unidades curriculares de Física.

Este plano curricular que utilizamos para bacharelato aqui corresponde à licenciatura noutros países. É bom dizer-lhe que no último ano do curso cada aluno escolhe uma área para a prática pedagógica e, em caso de houver vaga nessa área, logo será a área curricular na qual irá lecionar.

Tim: Existe uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes? De verificar se todos os alunos estão a aprender? Por exemplo?

PB: Existe. Há muitos estudantes que orientados por nós a passar todo tempo no centro *american corner* a fazer pesquisa.

Tim: Como contribui na melhoria de qualidade de ensino dos colegas professores?

PB: Em relação aos professores, o trabalho científico é um trabalho de equipa. Eu também tenho as minhas dificuldades. Em reavaliação de programas, por exemplo, fazemos discussões à volta para melhorarmos os mesmos.

No caso de Matemática não consigo dar pareceres científicos, quer em formulação de perguntas, quer em elaboração dos manuais, tendo em conta que desatualizei-me dessa área, ou seja, eu trabalho mais com a física desde sempre. O próprio coordenador de Matemática tem também suas limitações porque ele só trabalha com a metodologia de ensino de matemática e não matemática em si, embora todos nós fizemos bacharelato em Física e Matemática.

Tim: Tem interagido com o conceito de supervisão pedagógica? Se sim, pode explicar-me o que entende por esse conceito? Que práticas de supervisão são praticadas nesta escola e como são praticadas?

PB: Não muito. Não sei falar sobre a inspeção escolar. A supervisão pedagógica é o acompanhamento ao estudante. Não sei em que sentido, mas na nossa escola, um supervisor é um professor que orienta os alunos que no futuro serão professores, como fazemos no 3º ano de cursos de bacharelato.

Tim: Ocorre observação de aulas entre os professores desta instituição?

PB: Pode estar a acontecer, mas eu não faço isso.

Tim: Pode explicar-me o motivo pela escolha da sua formação e pela profissão docente?

PB: A minha primeira profissão foi professor. Após concluído o 11º ano comecei logo a lecionar e em seguida escolhi fazer Física VS Matemática porque tive muitos livros de física que peguei através do meu irmão que trabalhava no laboratório nacional, onde se instala a

atual sede do PAIGC, depois do encerramento daquele laboratório. Sim, sou professor por esta formação.

Tim: Acha que existe uma relação significativa entre a sua formação inicial ou continua e as suas atividades docentes? Pode justificar?

PB: Sim. Como pode perceber que fiz Física VS Matemática e sou professor de Física e trabalho no departamento de Física/ Matemática há vários anos.

Tim: Alguma vez foi formado em matéria de supervisão pedagógica ou só ouviu falar?

PB: Participei duma formação em supervisão de prática pedagógica promovida por uma das leitoras do Instituto Camões por 5 dias.

Tim: Os professores da instituição escrevem narrativas autobiográficas das suas práticas docentes na escola?

PB: Não se escreve narrativas autobiográficas. O que se faz são os relatórios escritos por cada departamento sobre desempenho de cada departamento.

Tim: Se se não pratica a supervisão pedagógica nesta instituição formadora de professores, como pensa que pode ser implementada?

PB: Essa implementação deve passar por uma formação aos professores em matéria de supervisão pedagógica.

Tim: Existem reuniões periódicas formais e informais de partilha de informações?

PB: Não há reuniões periódicas. São agendadas sempre que haver necessidade.

Tim: Acha que há alguns aspetos que obstaculizam as relações entre os professores?

PB: Creio que não. Cada professor tem os seus amigos mais próximos.

Tim: Acha que há razões para se preocupar em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores?

PB: Uma delas é a minha tentativa várias vezes de cursar mestrado sem sucesso. Última vez foi *on-line* com um polo de uma universidade em Dakar que depois não consumou por falta de dinheiro para pagar propinas. De igual modo, muitos professores se preocupam para com a sua superação.

Tim: Pode apontar, neste momento, as suas maiores preocupações na perspetiva desenvolvimentista face aos estudantes, face aos professores e face ao pessoal administrativo e qual é o plano de ação?

PB: Acho que sim, mas há limitações. Tchico Té depende do Ministério em vários aspetos. Há necessidade para reinstalar o laboratório de Física/ Matemática e providenciar uma biblioteca para essas áreas. É preciso superar os professores através de formações contínuas.

Tim: Muito obrigado pela disponibilidade e pelas respostas.

PB: De nada.

Entrevista à Coordenadora das Áreas Transversais: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Cidadania, Educação Ambiental e Informática – Designada Participante C (PC).

Tim: Penso que podemos dispensar apresentação uma vez que nos conhecíamos há muito tempo e noutro dia disse-lhe o objetivo do estudo. Podemos ser diretos à entrevista?

PC: Sim, podemos.

Tim: Era bom que comesse por lhe perguntar se considera que esta escola dá resposta às necessidades dos estudantes?

PC: Claro, porque se vê o impacto das formações que esta escola oferece. Até porque alguns antigos estudantes desta escola são hoje deputados no parlamento de Cabo Verde e muitos no parlamento da Guiné Bissau e em diferentes instituições importantes do país.

Tim: A escola tem um projeto educativo?

PC: Deve existir, mas, na verdade, não sei se há. Pelo que sei fomos participar de um seminário sobre a conceção de cursos.

Tim: Quais são as suas principais preocupações como professor e como coordenadora?

PC: A minha principal preocupação tem a ver com coordenação. É preciso ter um programa standardizado. A capacitação dos professores seria indispensável.

Tim: Que tipo de atividades organiza para que os estudantes aprendam?

PC: Tipo teatro de simulação de conteúdo, técnica de perguntas- respostas; às vezes mando-os repetir o que digo.

Tim: Considera que as atividades que organiza dão resposta às necessidades dos estudantes?

PC: Sim, adequa. Às vezes falo crioulo com os meus estudantes para fazer chegar a mensagem melhor.

Tim: Tem algum método de ensino/ estratégias de ensino que usa com os seus estudantes? Elas adequam-se às necessidades de aprendizagens dos estudantes?

PC: Prefiro método ativo, interrogativo e expositivo tradicional eh... e faço algumas estratégias de animação para distração.

Tim: Pode explicar-me como analisa o trabalho dos seus colegas professores?

PC: Secretamente passo pelas salas, pergunto aos estudantes se sabem a minha função na escola e pergunto-lhes se os professores estão ensinando bem ou não.

Tim: Faz ideia de como são organizados os alunos, as turmas, os grupos? E os horários?

PC: As turmas atingem 50 alunos numa sala. Anteriormente algumas turmas tinham até 80 alunos. Eu faço apenas a distribuição dos horários elaborados pelo Conselho Técnico Pedagógico e este baseia a sua elaboração nos horários de ano anterior. O que eu elaboro são os horários individuais dos professores em função de plano de distribuição que me é dado, embora tento atender as preocupações dos professores com relação às ocupações noutros empregos. Os estudantes do ano preparatório frequentam à noite e os outros podem ter horários de manhã ou à tarde.

Tim: Existe uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes? De verificar se todos os alunos estão a aprender? Por exemplo?

PC: Um grande problema é que há uma mentalidade em como os estudantes do terceiro ano não podem reprovar quando, em meu entendimento, só passa de um nível para outro quem merece. Nas minhas turmas não admito aluno sair antes de fim de aula para garantir a sua compreensão da matéria. Dito apontamento ao alunos como forma de eles aprenderem enquanto escrevem e se forem ler será uma adição.

Tim: Pode explicar-me como faz o registo do trabalho e dos progressos dos estudantes?

PC: Registo os comportamentos de indisciplina, disciplinares, presenças e participações num caderno. O desempenho dos meus estudantes serve para a minha avaliação própria. Mando os meus estudantes apresentar trabalhos de grupo, sigo a técnica de perguntas respostas, chamadas escritas e orais.

Tim: Como contribui na melhoria de qualidade de ensino dos colegas professores?

PC: Depois de recolher as informações a partir dos alunos dou alguns conselhos aos professores a quem as queixas ou críticas são dirigidas.

Tim: Tem interagido com o conceito de supervisão pedagógica? Se sim, pode explicar-me o que entende por esse conceito? Que práticas de supervisão são praticadas nesta escola e como são praticadas?

PC: Sim, um pouco. Os superiores numa escola que podem ser supervisores como um diretor, por exemplo. É uma prática que se faz dos mais responsáveis aos menos responsáveis hierarquicamente. Pelo menos eu não faço a supervisão, pois não é o meu trabalho.

Tim: Pode explicar-me o motivo pela escolha da sua formação e pela profissão docente?

PC: A Psicologia é uma área do meu gosto. Procurei fazer o curso de ciências de educação porque bom fazer alguém aprender é algo que faço com muita satisfação.

Tim: Acha que existe uma relação significativa entre a sua formação inicial ou continua e as suas atividades docentes? Pode justificar?

PC: Sim, existem muitos conteúdos que vi na minha formação inicial e contínua em Didática e Pedagogia para o ensino superior que fazem parte de conhecimentos que dou aos meus estudantes.

Tim: Alguma vez foi formado em matéria de supervisão pedagógica ou só ouviu falar? Sabe dizer algo a respeito da supervisão pedagógica? Pode explicar se é ou não diferente da Inspeção Escolar?

PC: Nunca participei numa formação ligada a supervisão pedagógica. Penso que a Supervisão Pedagógica e a Inspeção Escolar são coisas interligadas, mas, no fundo, não sei falar da sua diferença.

Tim: Ocorre observação de aulas entre os professores desta instituição formadora de professores? Os superiores hierárquicos é que fazem atividade de supervisão? Podia explicar-me esse processo?

PC: Não se faz observação de aulas entre nós.

Tim: Faz ideia de quem faz a atividade de supervisão pedagógica?

PC: Diretor de escola é obrigado supervisionar os trabalhos dos seus subordinados, o subdiretor e outros e assim sucessivamente.

Tim: Os professores da instituição escrevem narrativas autobiográficas das suas práticas docentes na escola?

PC: Não faço ideia do que é uma narrativa autobiográfica, por favor?

Tim: Sim narrativa autobiográfica, no caso de docentes, é uma maneira de documentar os seus trabalhos, indo descrever dificuldades e melhorias alcançadas no exercício da profissão em diferentes aspetos.

PC: Ah! Sim, eu quero escrever sobre o meu percurso, mas preciso de saber como isso se faz. Não existem escritos sobre trabalho dos docentes.

Tim: Se se não pratica a supervisão nesta instituição formadora de professores, como pensa que pode ser implementada?

PC: Para implementar a Supervisão Pedagógica na nossa escola é preciso que haja formação de pessoas para isso.

Tim: Existem reuniões periódicas formais e informais de partilha de informações?

PC: Sim, se faz as convocatórias e se entregam aos professores para tomarem parte nas reuniões de coordenação, mas eles não adirem.

Tim: Acha que há alguns aspetos que obstaculizam as relações entre os professores?

PC: Não observo nenhum fator que coloca relações entre professores em causa.

Tim: Acha que há razões para se preocupar em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores? Podia explicar a estratégia a adotar? Como avalia a qualidade das aprendizagens dos estudantes?

PC: Olha, é preciso arranjar computadores para os coordenadores, acabar com o uso de giz e instalar laboratórios para algumas especialidades.

No que tange às estatísticas da escola os dados têm que ser controlados. Se o aluno não estiver à altura de passar que reprove. Muita das vezes professores indicam que alguns alunos reprovam, não obstante, você vê depois o nome aparece na pauta que ele aprovou. Às vezes o aluno não tem condição académica para chegar ao recurso, mas no ato de recurso ele aparece na sala credenciado para exame de recurso.

Tim: Agradeço-lhe pelo tempo e vontade dispensada.

PC: Eu também aprendi muita coisa hoje a partir das suas perguntas.

Entrevista ao Estudante – Designado Participante D (PD)

Tim: Boa tarde, eu sou Timoteo Victor Imbali, estou a procurar ter entrevista com duas pessoas do terceiro ano da especialidade de Física/ Matemática. A entrevista deve durar um tempo máximo de 30 minutos se faz favor. O assunto em causa tem a ver com a coleta de dados via oral sobre as práticas inspetivas e supervisivas nesta instituição de formação de professores. Mas antes queria garantir-lhe que os tais serão tratados com uma confidencialidade necessária. Pode ser?

PD: Sim, Pode ser.

Tim: Gostaria de saber se sabes porque é que frequentas à escola?

PD: A escolha deste curso foi por amor e seriedade. É uma expetativa de muitos anos. Querendo fazer este curso era imperativo vir para esta escola.

Tim: Para que é que estás aqui?

PD: O principal objetivo para eu fazer este curso é para depois servir o país.

Tim: Costumas trabalhar sozinho ou com outros colegas?

PD: Fazemos estudo com colegas de bairro de Antula da mesma turma. Trabalho com colegas em trabalhos de grupo que os professores nos dão e costumo ajudar muitos colegas em matéria da especialidade de matemática.

Tim: O que fazem os professores aqui na escola? Dão aulas? Fazem algo mais?

PD: Dão aulas. Neste ano estão em greve desde muito tempo.

Tim: Às vezes vê outro professor, dentro da vossa sala, observando aulas de um dos vossos professores enquanto este vos dá aulas? Pode explicar o que entendes disso?

PD: Sim. Às vezes, alguns professores observam aulas do professor Coordenador de Matemática e vice-versa, embora não se sabe para que fim, mas veem e sentam-se na sala.

Tim: Com que material vem o visitante? Com que frequência vos visita?

PD: Não dou conta de instrumentos que trazem, mas, das vezes que eu posso recordar, viram sem qualquer folha de papel. Só os vi duas vezes.

Tim: Às vezes vê o diretor ou outro superior hierárquico na vossa sala observando aulas?

PD: Às vezes, o diretor e o subdiretor costumam passar pelas salas. Ontem o Diretor entrou para confirmar as listas dos estudantes. Às vezes passam para perguntar se os professores estão a lecionar bem ou não e até pedem cadernos para ver.

Tim: Em sua percepção, há ou não diferença entre a inspeção escolar e a supervisão pedagógica? Se há explique-a.

PD: Quanto à inspeção sei que numa escola onde lecionava havia um inspetor escolar que visitava escola raras vezes. Tenho alguma noção sobre a inspeção escolar, porque é o processo de fiscalização do funcionamento das escolas, mas quanto à supervisão pedagógica não tenho conhecimento. Pode explicar-me mais ou menos?

Tim: Ah! Sim, a supervisão pedagógica é o trabalho que se faz entre professores, ou entre a equipa pedagógica/direção e o resto dos professores nas escolas com o objetivo de acompanhar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional e institucional. Esta supervisão é voltada para espeto pedagógico.

PD: Obrigado.

Tim: Já passou por uma prática pedagógica supervisionada?

PD: Ainda não. Era para termos isso, mas estamos a iniciar ainda o ano letivo. Os que terminaram o curso em Dezembro, no ano passado, não foram às escolas. Fizeram essas práticas aqui. Davam aulas aqui na escola e o professor que os devia avaliar ficava a tomar nota. Nós dávamos olhares pelas janelas, porque depois vamos fazer a mesma coisa.

Tim: Faz ideia de como isso decorria do início ao fim?

PD: Sim. O estudante tem que apresentar um plano de aula ao avaliador, minutos depois vai executar esse plano e por fim o professor faz alguns comentários sobre aula. Isso é feito durante o ano todo. Num período diferente do período de aulas internas.

Tim: Quando fazes algo muito bem o que acontece? E Quando fazes algo mal?

PD: É certo que quando faço algo bem sinto-me bem e quando mal feito sinto-me mal, porque é bom preparar-me bem antes de ir para a vida profissional.

Tim: Tem outro pormenor que não conseguimos abordar e que acha interessante?

PD: Não vejo.

Tim: Muito obrigado pelo tempo e por seu jeito de responder.

PD: De nada irmão.

Entrevista à Estudante Designada Participante E (PE)

Tim: Sabes porque é que frequentas a escola?

PE: É para superar as minhas bases de conhecimento em área de Física/Matemática.

Tim: Para que é que estás aqui?

PE: Para que eu seja integrada no estado, na administração pública.

Tim: Costumas trabalhar sozinho ou com outros colegas?

PE: Neste ano ainda não iniciamos, mas nos anos anteriores trabalhava com alguns colegas em comissões de estudo, nos bairros.

Tim: O que fazem os professores aqui na escola? Dão aulas? Fazem algo mais?

PE: Os professores dão aulas, explicam, abrem debates e avaliam os alunos.

Tim: Às vezes vê outro professor, dentro da vossa sala, observando aulas de um dos vossos professores enquanto este vos dá aulas? Pode explicar o que entendes disso.

PE: Às vezes, sim. Temos um professor de nome Alfucene que gosta do ensino do Professor Alente, ele costuma vir e senta-se atrás nas aulas do professor Alente para apreciar as explicações.

Tim: Ele vem com algum instrumento?

PE: Ele vem sem qualquer instrumento. Não escreve e não vem com muita frequência. Pelo que posso recordar, isso aconteceu duas vezes.

Tim: Às vezes vê o diretor ou outro superior hierárquico na vossa sala observando aulas?

PE: O diretor e o subdiretor não entram aqui para observar aulas. O que eles fazem é dar olhar pelas salas, às vezes entram e saem logo.

Tim: Em sua perceção, há ou não diferença entre a inspeção pedagógica e a supervisão pedagógica? Se há explique-a.

PE: Para mim acho que há diferem. Supervisão Pedagógica tem a ver com apreciação da pedagogia que os professores usam com os seus alunos. Eu acho que a Inspeção Escolar é para controlar os professores porque alguns ensinam sem planificar aulas.

Tim: Já passou por uma prática pedagógica supervisionada?

PE: Não. Era para iniciarmos, mas disseram-nos para esperarmos ainda porque estamos ainda na segunda semana do início de aulas.

Tim: Tem alguma experiência?

PE: Bo... Pelo que vi no ano passado, os estudantes do terceiro ano tinham professores acompanhantes que apreciavam avaliavam as suas práticas pedagógicas. Eles simulavam dar aulas, mas de forma decisiva. Tinha planos de aulas que o professor tinha que passar vista antes de eles irem dar aulas, e depois o professor dá-lhes alguns comentários sobre as práticas de simulação. Dantes os estudantes iam a outras escolas do terceiro ciclo, mas no ano passado foi pela primeira vez que isso aconteceu aqui por causa das greves nas escolas públicas.

Tim: Quando fazes algo muito bem o que acontece? E Quando fazes algo mal?

PE: Sinto-me bem quando faço algo bem e fico mal quando faço um trabalho mal. Eu gosto de ficar sempre ao quadro para aprender com colegas em exercícios, nas ausências de professores.

Tim: Queres contar-me alguma coisa sobre a tua escola de que ainda não falamos?

PE: Acho que não tenho outra coisa diferente a acrescentar.

Tim: Muito obrigado! Eu fico muito grato pela sua atenção dispensada.

PE: Eu também, muito obrigada!

Proposta de Melhoria da Prática de Supervisão Pedagógica para a Escola Estudada

Contexto

Trata-se de uma escola de formação de professores para o ensino básico 3 e para o ensino secundário com sete especialidades. Emite graus de bacharel para todas e de licenciado apenas para a especialidade de Língua Portuguesa. Nesta escola funciona o modelo de supervisão Científico-Pedagógica vertical de natureza externa, destinado exclusivamente aos estudantes nos anos de conclusão de cursos, sob orientações dos professores coordenadores de áreas.

Estamos perante uma escola de formação de professores onde uma das unidades curriculares contemplada em todas as especialidades é a Prática Pedagógica, prática que, para nós, é científico-pedagógica. Essa unidade curricular é o motivo único que liga a escola com o conceito de supervisão pedagógica surgindo como mecanismo supervisivo e avaliador das capacidades dos estudantes antes de iniciarem a vida profissional.

Por forma a alargar o leque de intervenção da dinâmica da Supervisão Pedagógica na escola supõe-se considerar os termos de Fialho (2016, p.20):

A supervisão pedagógica, enquanto processo sustentado na observação de aulas, é usada em diversas fases do percurso profissional docente, configurando diferentes objetivos e modalidades com níveis de formalização distintos. Na iniciação da prática profissional (estágio pedagógico), com o propósito de ajudar o estagiário a aprender a ser professor; no período probatório ou próprio de indução profissional, para a integração do professor na comunidade educativa; em contextos de formação para aplicação/experimentação de novas estratégias em sala de aula; no âmbito da avaliação de desempenho docente, com fins meramente classificatórios; na tentativa de resolução de problemas, geralmente de natureza disciplinar, que surgem na sala de

aula; em contextos mais ou menos formais de supervisão a pares ou de comunidades de prática, com o propósito de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional.

A esta concepção acrescentamos a proposta defendida por Alarcão e Canha (2013, p. 28) para quem a “atitude reflexiva não se pode confinar ao professor. Tem de alimentar-se da atmosfera que se respira na escola”. É, portanto, aqui que consiste o epicentro da proposta de melhoria, quer dizer, estamos a propor a aplicação efetiva de modelos reflexivo e colaborativo da supervisão pedagógica para a escola investigada.

Objetivo Geral

Promover uma cultura de reflexividade sobre a prática docente e de interajuda entre os atores diretos do processo de ensino e aprendizagem na escola com base na assistência às aulas.

Objetivos Específicos

- Alargar a prática de supervisão pedagógica entre professores, entre os alunos e entre os professores e alunos.
- Implementar a prática de narrativas autobiográficas.
- Implementar a prática de investigação sobre a prática docente usando uma metodologia de investigação-ação.
- Criar arquivos para os relatórios de supervisão, narrativas e resultados de investigações sobre a prática docente.
- Conceber uma base de dados para informatização segura dos recursos humanos e materiais da escola.

Metodologia

A execução deste plano será antecedida por uma formação a todos os atores da comunidade escolar a envolver. A execução consistirá em breves encontros de concertação semanal para apresentação de relatórios de observações de aulas pelos professores ou estudantes, os portefólios, ou narrativas, ou registos reflexivos de forma *em cascata* (cadeia de informação), dos professores aos coordenadores, dos coordenadores aos chefes dos departamentos, e dos chefes dos departamentos à equipa do diretor e nesses encontros serão conduzidas as conciliações das atividades realizadas e perspetivar melhorias para as futuras. A duração de implementação de cada estratégia de melhoria dependerá da sua natureza e do objeto em causa.

Duração

Para a execução completa da proposta de melhoria que a seguir se apresenta para alicerçar o processo de desenvolvimento profissional dos professores, do processo de ensino e aprendizagem e consequente desenvolvimento da instituição é necessário um horizonte temporal de cinco anos a contar de setembro de 2020, como se pode ver no cronograma.

Proposta do Modelo de Melhoria da Situação Estudada

O quadro 1, uma adaptação das estratégias de Vieira e Moreira (2011, p. 27), apresenta as principais estratégias, instrumentos/mecanismos, princípios e participantes propostos para a melhoria da situação encontrada no estudo.

Quadro 1

Estratégias de Supervisão, Instrumentos/Mecanismos, Princípios Norteadores e Participantes

Estratégias	Formas de Registo/ Recolha de Informação	Princípios de	Participante/Atores da Supervisão
--------------------	-----------------------------------------------------	--------------------------	----------------------------------------------

		Supervisão	
Autoavaliação	Guiões, Notas de Campo ou Registos Reflexivos	Reflexão Crítica	Professores e Estudantes
Diálogo Reflexivo	Gravações/ áudio/vídeo Notas de Campo Registos Reflexivos	Intervenção Crítica	Direção, Chefes de Departamentos, Coordenadores e Representantes dos Estudantes
Narrativas Profissionais	Registos Reflexivos Notas de Campo	Participação	Professores
Portefólios de ensino	Documentos da Prática e Registos Reflexivos	Autonomia	Professores
Observação de aulas	Grelhas/Gravações/áudio ou vídeo/ Notas de Campo Registos Reflexivos	Diálogo	Professores e Estudantes
Investigação-ação	Incluir todos os anteriores		Direção e Professores

À Direção da Escola Propõe-se o seguinte:

- I. Melhorar a curto prazo (seis meses) o sistema de dados estatísticos relativos aos recursos humanos e materiais, fazer funcionar as coordenações com regularidade permanente e criar arquivos para os registos reflexivos dos docentes e dos estudantes.
- II. Delinear a médio prazo (três anos) a construção de uma biblioteca multivalente e aquisição em fases de livros mais recentes e com melhores abordagens das linhas curriculares e que pode continuar depois de três anos; conceção de manuais para cada especialidade; aquisição dos materiais informáticos; e passagem de giz para canetas de feltro.
- III. Definir um plano a longo prazo (cinco anos) com vista a acionar mecanismos necessários para a reinstalação e instalação de laboratórios para as especialidades.

Quadro 2

Cronograma das Atividades

Atividade	09/ 2020	2021	2022	2023	2024	12/ 2025
Formação aos professores em matéria de supervisão pedagógica e em outras práticas profissionais.						
Melhoria do sistema de dados estatísticos, criação de arquivo para as produções académicas e revitalização das coordenações.						
Início das práticas supervisivas, as demais práticas incluindo a escrita de registos reflexivos.						
Construção de biblioteca multivalente.						
Passagem de Giz para Filtro.						
Produção de manuais e aquisição de livros e equipamentos informáticos.						
Processo de instalação de laboratórios para as especialidades.						
Avaliação do Plano, produção e apresentação do relatório.						

Nota-se que o cronograma é flexível tendo em conta os imprevistos que poderão aparecer ao longo da execução.

Pontos Críticos na Implementação do Modelo

Alguns fatores, em consonância com os dados recolhidos por meio das fichas de caracterização (ver apêndices A, B e C) e os anúncios dos participantes da comunidade escolar em entrevistas (ver apêndice H) são, entre outras forças positivas, adequados para a implementação bem-sucedida do modelo. Salientamos o que já existe e o que poderá vir a existir:

- A existência de uma boa cultura de relacionamento entre os docentes da escola;
- O funcionamento efetivo e regular das coordenações;

- Formação em matéria de supervisão pedagógica dos professores e destes aos estudantes, em narrativas profissionais, em produção de registos reflexivos e em investigação-ação;
- A compreensão clara das vantagens de uma base de dados completa e segura por parte da equipa da direção;
- A existência da vontade administrativa para aquisição dos materiais/equipamentos necessários em função da hierarquia de prioridades.

A não superação de algumas forças negativas que se apresentam em seguida pode gerar bloqueio aos sucessos na implementação do modelo e manter a situação aquém do desejado:

- A continuidade de funcionamento isolado sem interajuda;
- A não tomada de atitude progressista por parte da direção com relação ao funcionamento das coordenações;
- A não tomada de atitude revolucionária por parte da direção com vista a promover ações de formação com o intento de implementar a supervisão pedagógica e as demais práticas profissionais;
- O desconhecimento de relevância de uma base de dados completa, atualizada e consistente para uma instituição formadora de professores;
- A não hierarquização das necessidades em prioridade para aquisição.

Resultados Esperados

- ✓ Verificada a prática de observação de aulas entre os professores, entre os estudantes e entre os professores e os estudantes;
- ✓ Comprovado o hábito de autoavaliação, de reflexão antes e depois de observação de aulas por parte dos atores praticantes em supervisão colaborativa e reflexiva;

- ✓ Comprovada boa capacidade na elaboração de grelhas de observação adaptáveis aos aspetos observados ou a observar e sua correta aplicação;
- ✓ Constatados os registos reflexivos dos professores e dos estudantes no arquivo da escola;
- ✓ Consultados os relatórios das supervisões anteriores;
- ✓ Verificados os portefólios de ensino e as narrativas profissionais dos professores no arquivo da escola;
- ✓ Comprovada a existência significativa e bem-sucedida das práticas de investigação-ação;
- ✓ Certificada a evolução positiva do desempenho dos professores e das aprendizagens dos estudantes com base nas observações de aulas;
- ✓ Verificado o funcionamento efetivo e regular das coordenações das áreas;
- ✓ Confirmada a passagem de uso de giz para feltro;
- ✓ Verificada a existência da biblioteca multivalente com livros para todas as unidades curriculares, materiais informáticos;
- ✓ Comprovada a existência de um laboratório para cada especialidade.

Breve Consideração Final

De acordo com os conhecimentos explorados durante a revisão bibliográfica, e do anteprojeto deste trabalho, pode-se deduzir que uma implementação envolvente, democrática, com base nos princípios de complementaridade e subsidiariedade entre os atores, garantirá confiança entre os atores, facilitará a melhoria progressiva da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional e institucional.

Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. J. (2016, ano 7). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 2, 18-37.
- Imbali, T. V. (2020). Supervisão pedagógica vs inspeção escolar: Do espaço académico à aldeia da profissionalização. Manuscrito não publicado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa. ME: CCAP- 1.